

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

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (46)

Июнь 2014

ISSN 1991-5500

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

## ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

## ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

## ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР

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

## ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

**Л.Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

## ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА

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

## ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР

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

## ПЕРЕВОДЧИК

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

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

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

## Индекс научного цитирования:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070)

Журнал зарегистрирован в:

➤ Роскомнадзоре РФ

Свидетельство о регистрации СМИ

ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris - France

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

Подписано в печать 18.06.2014  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 51,3.  
Тираж 500 экз. Зак. №

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

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук,  
профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры  
и искусства (г. Кемерово)
- В.Л. Петухов** – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.И. Винокуров** – доктор географических наук, профессор, директор института водных  
и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)
- И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- А.С. Кондыков** – профессор, ректор АГАКИ (г. Барнаул)
- С.Н. Скоринов** – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИИК (г. Хабаровск)
- Ш.А. Амонашвили** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- А.В. Усова** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)
- В.И. Загвязинский** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д. 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)
- О.О. Синицына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС  
им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)
- Г.И. Лазарев** – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС  
(г. Владивосток)
- С.В. Кривых** – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербурга)

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

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

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

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b>А</b>		
Абасов Р.Г. ....	385	
Абдулкадырова П.М. ....	186	
Агулина С.В. ....	45	
Акмалова Г.М. ....	397	
Александрова Н.М. ....	46	
Алиева А.Р. ....	99	
Алькенова С.Н. ....	187	
Аракелян Ф.П. ....	389	
Аржановская А.В. ....	191	
Астафьева Н.А. ....	3	
<b>Б</b>		
Бабаева Э.С. ....	32	
Бадер Тужани ....	238, 240	
Баранова Ю.Ю. ....	151	
Батечко Н.Г. ....	78	
Батнасунов А.С. ....	298	
Безматерных Д.М. ....	415	
Белобородова Н.С. ....	49	
Беляева О.А. ....	270	
Бибикова А.В. ....	341	
Бирюкова А.С. ....	63	
Богдан Н.Н. ....	301	
Бокова О.А. ....	177	
Болтыков О.В. ....	5	
Бурбигина В.В. ....	36	
Бурмистрова Т.А. ....	233	
Бурцева И.В. ....	52	
Быкадорова Е.С. ....	7	
<b>В</b>		
Важова Е.В. ....	321	
Варнавская О.О. ....	193	
Власенко В.В. ....	272	
Власов А.В. ....	353	
Волегжанина И.С. ....	7	
Волкова Е.Н. ....	160	
Воронина Т.Н. ....	259	
Воронова Н.Г. ....	263	
<b>Г</b>		
Гаврилов Е.О. ....	344	
Гаврилов О.Ф. ....	344	
Гадаборшева З.И. ....	171	
Гетманенко А.О. ....	331	
Годлевская Е.В. ....	100	
Голошумова Г.С. ....	148	
Голяшев А.В. ....	376	
Горностаева Ж.В. ....	386	
Гречкина О.В. ....	392	
Губанова М.И. ....	63	
Губин В.А. ....	81	
Губницкая О.В. ....	66	
Гурова С.Л. ....	367	
Гусева Н.Н. ....	85	
<b>Д</b>		
Дворянкина Е.К. ....	17	
Де ла Торре Диаз Н.А. ...	322	
Джегистаева Л.И. ....	15	
Дубровский Н.Г. ....	408	
Дуганец В.И. ....	88	
Дунаева Н.И. ....	160	
Дьячков А.А. ....	174	
<b>Е</b>		
Егоров Д.А. ....	81	
Ежов С.Г. ....	148	
Елин С.П. ....	346	
Емельянова О.В. ....	17	
Енгоян О.З. ....	380	
Еремин Р.В. ....	369, 372	
Ермакова М.А. ....	399	
<b>Ж</b>		
Жаткин Д.Н. ....	223	
Жиркова К.А. ....	18	
<b>З</b>		
Заборин С.В. ....	338	
Зайцева Г.А. ....	91	
Заречнев Д.О. ....	157	
Зудаева В.В. ....	196	
<b>И</b>		
Игнатьев Г.В. ....	20	
Ильясов Д.Ф. ....	151	
Исаева Н.Н. ....	96	
<b>К</b>		
Каграманова Т.И. ....	382	
Кайль Ю.А. ....	139	
Карамашева В.А. ....	199	
Кашин С.Н. ....	108	
Кельман Ю.Ф. ....	376	
Кеспики В.Н. ....	151	
Кириллов В.В. ....	415	
Клубков А.А. ....	349	
Кобылатова М.Ф. ....	371	
Козубовская Г.П. ....	265	
Колмакова О.А. ....	268	
Коняшкин А.М. ....	200, 202	
Копылов М.А. ....	411	
Корниенко А.В. ....	163	
Корнилова О.С. ....	22	
Костенко М.А. ....	313, 315	
Кочарян С.А. ....	419	
Красникова Л.В. ....	224	
Кубарич А.М. ....	251	
Кудрин В.С. ....	127	
Купчигина И.М. ....	69, 72	
Куц Е.Н. ....	371	
<b>Л</b>		
Лалуев В.Я. ....	351	
Ламанова Л.А. ....	46	
Легчилин А.А. ....	53	
Лисова Е.Ю. ....	204	
Литвинова Е.Р. ....	24	
Литке С.Г. ....	104	
Локтева М.Н. ....	287	
Луговая О.М. ....	299	
<b>М</b>		
Магомедова А.Н. ....	27	
Магомедова Р.М. ....	29	
Максимов В.Д. ....	206	
Малыхина Е.В. ....	93	
Масилова М.Г. ....	301	
Медведицкова Л.В. ....	391	
Минзер И.В. ....	32	
Миронова Е.Н. ....	353	
Мирошниченко В.В. ....	141	
Митрофанова С.В. ....	305	
<b>Н</b>		
Нарыкова Н.А. ....	253, 255	
Наумов П.Ю. ....	174	
<b>О</b>		
Озеров П.В. ....	369, 372	
Окашева Н.А. ....	411	
Окунева Ю.Е. ....	123	
Ондар М.В. ....	408	
Ооржак А.В. ....	408	
Оплеухин А.А. ....	411	
<b>П</b>		
Павлова Я.А. ....	55	
Петренко Д.А. ....	107	
Петрова И.А. ....	355	
Петрова Н.Ф. ....	33	
Пименова Н.А. ....	100	
Пихтовников С.В. ....	49	
Погребняк Ю.В. ....	211	
Подзюбан Е.В. ....	276	
Полозов С.П. ....	334, 336	
Поминова О.Л. ....	85, 96	
Прибыткова А.В. ....	279	
Приймачук Д.В. ....	292	
Пузанов А.В. ....	415	
<b>Р</b>		
Равочкин Н.Н. ....	358	
Радонова А.В. ....	295	
Расулова Р.М. ....	213	
Рец И.В. ....	215	
Рождественская М.Г. ....	91	
Романова О.И. ....	227	
Рубанова Н.А. ....	392	
Рудометова Н.В. ....	75	
Русина С.А. ....	180	
Рябов В.Н. ....	374	
Рябова А.А. ....	223, 229	
<b>С</b>		
Сагимбаева Г.С. ....	130	
Сагоякова Н.Ф. ....	110	
Самдан А.М. ....	408	
Сарыглар Ч.Ш. ....	360	
Сафронова М.В. ....	182	
Сипкина Н.Я. ....	218	
Скупченко Е.А. ....	36	
Смирнов Д.В. ....	174	
Смирнов Т.А. ....	363	
Смирнова Е.В. ....	307	
Смолина Н.Ю. ....	257	
Соколова И.С. ....	235	
Соловьев Г.М. ....	108	
Солодкова М.И. ....	151	
Соян А.М. ....	231	
Спирина Т.А. ....	110	
Стасенко О.В. ....	308	
Стрельцова Т.А. ....	411	
Сугатова А.С. ....	115	
Сугрובה Ю.Ю. ....	284	
Сулима И.А. ....	59	
<b>Т</b>		
Тепляков Г.В. ....	167	
Тимашова Е.В. ....	253, 259	
Тимиров Ф.Ф. ....	148	
Тимофеева Е.В. ....	139	
Тимошенко Е.И. ....	221	
Толчина С.И. ....	113	
Трубина Г.Ф. ....	144, 146	
Тулинова О.В. ....	118	
<b>У</b>		
Усачева И.А. ....	38	
Ускенбаева С.Т. ....	120	
Уша Т.Ю. ....	132	
<b>Ф</b>		
Фаненштиль Т.В. ....	361	
Федулов Б.А. ....	157	
Фетисова О.Ю. ....	121	
Филимонюк Л.А. ....	24	
Филипенко П.В. ....	401, 405	
Фирсов С.А. ....	401, 405	
Фокина Л.В. ....	42	
<b>Х</b>		
Хабарова Е.В. ....	310	
Хаджиева М.В. ....	136	
Халифаева Г.А. ....	261	
Ханипова Л.Ю. ....	49	
Хиникадзе Т.А. ....	386	
Хусаинова Е.Н. ....	193	
<b>Ч</b>		
Чадамба Ш.С. ....	200, 202	
Чебатарева В.А. ....	58	
Чебокакова И.М. ....	241, 243	
Черникова М.С. ....	59	
Черникова Т.А. ....	62	
Чимонина И.В. ....	419	
Чусовлянова С.В. ....	7	
<b>Ш</b>		
Шалимова Л.А. ....	318, 326, 329	
Шагина Л.А. ....	399	
Шунков А.В. ....	245	
<b>Ю</b>		
Юстус Г.В. ....	40	
<b>Я</b>		
Якиманская И.С. ....	169	
Ярыгина З.А. ....	248	

# Раздел 1

## ПЕДАГОГИКА

Редактор раздела:

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

УДК 372.811.161.1

*Astafyeva N.A. THE STRUCTURE, EXTENT AND CONTENT OF THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD "DAY" IN THE CONTENTS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS.* The article considers the lexical and semantic field "day" (a twenty-four hours' period) as part of the contents of teaching curriculum of Russian as a foreign language. The paper describes the structure, volume and semantics of this field according to the lexicographic sources (explanatory, thematic and semantic dictionaries).

**Key words:** lexical and semantic field "day", lexical and semantic group, contents of curriculum of Russian as a foreign language.

*Н.А. Астафьева, аспирант каф. межкультурной коммуникации Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: inejit@gmail.com*

### СТРУКТУРА, ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СУТКИ» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматривается лексико-семантическое поле «сутки» как составляющая содержания обучения по дисциплине «Русский язык как иностранный». Описываются структура, объем и содержание указанного поля по материалам комплекса лексикографических источников (толковых, тематических и семантических словарей).

**Ключевые слова:** лексико-семантическое поле «сутки», лексико-семантическая группа, содержание обучения русскому языку как иностранному.

Как известно, осмысление феномена времени происходит в различных науках: философии, теологии, физике, истории, биологии, культурологии и мн. др. Повышенное внимание к проблеме восприятия времени обусловлено общей антропоцентрической направленностью современных исследований, предполагающей учет отношения человека к важнейшим феноменам бытия. По мнению С.М. Толстой, «именно этот "антропологический" аспект времени (восприятие и категоризация времени, аксиология времени, "использование" времени человеком) в первую очередь интересует исследователей языка и культуры» [1, с. 150]. Учет человеческого фактора в изучении феномена времени требует обращения к средствам его вербализации. Многими языковедами признается актуальность изучения лексического уровня языка, открытого в направлении экстралингвистической реальности: «Лексика, являющаяся, по общему мнению, наиболее культуроёмкой частью языка, представляет наибольший интерес и наибольшую сложность при обучении РКИ» [2, с. 9]. В содержании обучения РКИ коммуникативную значимость языковых средств, репрезентирующих феномен времени, можно проследить на примере лексем, относящихся к понятию «сутки», определяющему процессы планирования и временной отнесенности событий в повседневной жизни.

Описание лексики как предмета обучения предполагает объединение слов в различные группировки. На современном этапе развития лингвистической науки методически оправданным считается объединение слов в лексико-семантические поля (ЛСП) и лексико-семантические группы (ЛСГ). Основными признаками структуры ЛСП называют: «взаимосвязанность элементов, их упорядоченность и иерархичность», «отсутствие четких границ, континуальность, незамкнутость, взаимодействие с другими полями, аттракция, наличие лакун, асимметричность построения, автономность, самостоятельность в лексико-семантической системе» [3, с. 176]. Таким образом, общий принцип объединения языковых единиц в поля заключается в том, что выделенные языковые единицы обладают общим смысловым компонентом как в собственно лингвистическом, так и экстралингвистическом аспектах. Включение ЛСП в содержание обучения РКИ предполагает определение основных параметров поля – его структуры, объема и содержания.

Незакрепленность границ ЛСП позволяет говорить о том, что определение объема поля и включение в него той или иной лексемы представляется неоднозначным. В связи с этим выделяют три основных структурных уровня ЛСП: ядро, околоядерную зону и периферию. Ядро передает «чистое, не осложненное значение», в околоядерную зону входят лексемы «с более сложной смысловой структурой», а «периферийная, переходная зона семантического поля представлена единицами смежных полей, употребляемыми во вторичных семантических функциях» [4, с. 143-144].

Построение учебной модели ЛСП «сутки», организованной с учетом указанных параметров (структура, объем и содержание поля), представляется необходимым шагом в разработке методики обучения культурно маркированной лексики, поскольку позволяет систематизировать лексический материал с учетом его системных и экстралингвистических характеристик.

Выявление корпуса лексических средств, вербализующих представления о феномене «сутки» в русской культуре, осуществлялось в несколько этапов. На первом этапе был использован тематический принцип отбора материала (на базе тематических и семантических словарей). На втором этапе был реализован принцип системности лексики (на базе словарей синонимов, словообразовательных словарей, словарей сочетаемости

и словарей эпитетов). На третьем этапе (на основании толковых словарей) был осуществлен семантический анализ лексики с целью выявления её содержательного объема и коннотативно-оценочного содержания. Проведенный анализ позволил выделить значительный корпус лексических средств (более 1000 единиц), репрезентирующих представления о сутках в русской культуре. На заключительном этапе по данным методически ориентированных материалов [5, 6] было отобрано около 200 методически актуальных языковых единиц, входящих в ЛСП «сутки».

Семантический объем лексемы *сутки*, являющейся ядром соответствующего ЛСП, был определен на основании данных следующих толковых словарей русского языка: [7] (далее словарь Даля); [8] (далее МАС); [9] (далее БАС); [10] (далее СОШ). Таким образом, лексема *сутки* является однозначной и включает шесть семантических компонентов: «[общая] продолжительность дня и ночи», «24 часа», «единица измерения времени», «время, в один оборот земли около оси своей», «1/7 часть недели» и «промежуток времени [от одной полуночи до другой]».

В то же время данные «Русского семантического словаря» под ред. Н.Ю. Шведовой [11] (далее *семантический словарь*) указывают на многозначность слова «сутки»: «**Сутки 1.** Единица исчисления времени, равная 24 часам, отсчитываемым от нуля часов, одна седьмая часть недели» и «**Сутки 2.** Промежуток времени в 24 часа, отсчитываемых от какого-нибудь часа».

Семантический словарь эксплицирует две главные сферы употребления лексемы *сутки*: научное словоупотребление (*сутки* – это «единица исчисления времени»), а также официально-деловое и обиходное, в котором *сутки* – это «промежуток времени в 24 часа, отсчитываемый от любого часа». В качестве основной составной единицы суток в семантическом словаре указывается *час* (ср.: в обеих словарных статьях отмечается продолжительность времени, равная 24 часам). Однако, помимо того, что в сутках фиксируются часы, минуты, секунды, семантический словарь выделяет отдельную группу словозначений, объединённых в рубрику «части суток», входящую в подмножество «промежутки времени, связанные с состоянием природы, а также со светом солнца и луны»: *вечер* (в 1 значении), *день* (в 1 значении), *ночь*, *полдень*, *полночь*, *утро*. Выделяется и отдельная группа значений «*рассветное, закатное время*»: *восход* (в 3-ем значении), *закат* (в 4-ом значении), *закход* (во 2-ом значении), *рассвет* (во 2-ом значении), *свет* (в 4-ом значении). Также следует отметить, что словозначение *сутки* (во 2-ом значении) находится в синонимичных отношениях с лексемой *день* (во 2-ом значении).

Таким образом, семантический словарь устанавливает непосредственную связь ядра ЛСП «сутки» с окооядерной зоной, состоящей из лексем: *вечер*, *день*, *ночь*, *полдень*, *полночь*, *утро*. Правомерным оказывается выделение особой группы слов, плотно примыкающих к окооядерной зоне: *восход*, *закат*, *закход*, *рассвет*, *сумерки*. К периферийной зоне ЛСП «сутки» могут быть отнесены словозначения лексем, употребляющиеся в переносном и метафорическом значении: *вечер* (в значении «конец жизни») и др. Учёт экстралингвистических данных позволяет включить в периферийную зону ЛСП «сутки», а также в содержание обучения следующие лексемы: *завтрак*, *обед*, *полдник*, *ужин*, – на основании особой значимости режима приёма пищи при членении суточного цикла человеком.

Существенным для соблюдения принципа антропоцентричности является то, что ЛСП «сутки» формируется на основе внутриязыковых связей лексических единиц, с учётом их обусловленности с внеязыковой действительностью. Важно, что языковые единицы, входящие в ЛСП «сутки», отражают представле-

ния о различных аспектах действительности, что требует учета в процессе обучения РКИ.

Методическим задачам формирования содержания обучения иностранных учащихся отвечает необходимость дифференциации лексического материала ЛСП «сутки» с помощью выделения ЛСГ. По утверждению лексикологов, «ЛСГ объединяет все существенные аспекты системных связей между словами с учётом синонимии, антонимии, многозначности не как изолированных явлений, а в их реальной взаимоопределяемости» [12, с. 53]. При этом ЛСГ является одним из наиболее удобных и иллюстративных способов презентации учебного материала, поскольку в них отображаются все языковые системные связи между лексическими единицами [13].

Таким образом, в методических целях выделяются следующие ЛСГ, составляющие ЛСП «сутки»:

- 1) имен существительных, называющих части суток: *утро*, *день*, *вечер* и др.;
- 2) наименований последовательности приема пищи в течение суток: *завтрак*, *обед*, *полдник*, *ужин*;
- 3) наименований регулярно наблюдаемых астрономических явлений в пределах суток: *рассвет*, *заря*, *восход*, *закат/закход*, *сумерки* и др.;
- 4) глаголов, называющих виды деятельности, характерные для тех или иных частей суток: *дневать*, *ночевать*, *завтракать*, *обедать*, *сумерничать* и др.;
- 5) наименований человека в соответствии с характерным для него биоритмом: *жаворонок*, *сова*;
- 6) метафорических наименований фаз жизни человека: *утро*, *закат* и др.
- 7) имен прилагательных, характеризующих явления, наблюдаемые в различное время суток: *утренний*, *дневной*, *ночной*, *вечерний* и др.
- 8) наречий, называющих части суток, являющиеся временем совершения или протекания каких-либо событий: *днём*, *вечером*, *ночью* и др.
- 9) наименований религиозных христианских обрядов, исполняемых в определенное время суток: *утреня*, *вечерня*, *обедня* и др.

Актуальными в методических целях являются приветствия (Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер!) и пожелания (Доброй/спокойной ночи!), в составе которых употребляются лексемы, входящие в ЛСП «сутки».

Широкий охват разнообразных явлений действительности, отраженных в выделенных ЛСГ, свидетельствует о значительной лексической разработанности изучаемого фрагмента действительности и о его безусловной культурной значимости для обучения представителей иной лингвокультуры. Одной из основных целей обучения является «развитие культурной восприимчивости, а также способности правильно интерпретировать конкретные проявления культурного содержания» [14, с. 16]. Описание лексички, организованной в ЛСП, показывает динамичность, открытость, иерархическую взаимосвязанность элементов, сложную структуру данного корпуса лексических средств.

Выделенные в ЛСП «сутки» ядро и окооядерная зона должны составить активный словарный запас изучающих русский язык как иностранный, в то время как периферийная зона предназначена для пассивного владения. Отношения лексем внутри поля рассмотрены с учётом парадигматических, синтагматических и эпидигматических (или ассоциативно-деривационных) связей единиц языка. Выделение лексико-семантических групп внутри ЛСП «сутки» позволило систематизировать лексический материал с учетом его системных и экстралингвистических характеристик.

#### Библиографический список

1. Толстая, С.М. Семантические категории языка культуры: очерки по славянской этнолингвистике. – М., 2010.
2. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: дис. ... д-ра филол. наук. – СПб, 2001.
3. Куренкова, Т.Н. Лексико-семантическое поле и другие поля в современной лингвистике // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. – 2006. – Т. 4.
4. Сулименко, Н.Е. Современный русский язык. Слово в курсе лексикологии: учеб. пособие. – М., 2006.
5. Система лексических минимумов современного русского языка / под ред. В.В. Морковкина. – М., 2003.
6. Ляшевская, О.Н. Новый частотный словарь русской лексики / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров // Словари, созданные на основе национального корпуса русского языка [Э/р]. – Р/д: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка (современное написание слов). – М., 1998.
8. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1981–1984.
9. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В.И. Чернышева. – М.; Л., 1950–1965.
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2004.
11. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 1998. – Т. I, III.



12. Слесарева, И.П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. – М., 1980.
13. Зиновьева, Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – СПб., 2005.
14. Васильева, Г.М. Культурно-географический образ России в лингвокультурологическом аспекте: монография / Г.М. Васильева, О.В. Ротмистрова. – СПб., 2011.

## Bibliography

1. Tolstaya, S.M. Semanticheskie kategorii yazhka kul'tur: ocherki po slavyanskoy etnolingvistike. – М., 2010.
2. Vasiljeva, G.M. Lingvokul'turologicheskie aspekty russkoy neologii: dis. ... d-ra filol. nauk. – SPb., 2001.
3. Kurenkova, T.N. Leksiko-semanticheskoe pole i drugie polya v sovremennoy lingvistike // Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo aehrosmicheskogo universiteta imeni akademika M.F. Reshetneva. – 2006. – Т. 4.
4. Sulimenko, N.E. Sovremenniy russkiy yazhik. Slovo v kurse leksikologii: ucheb. posobie. – М., 2006.
5. Sistema leksicheskikh minimumov sovremennogo russkogo yazhka / pod red. V.V. Morkovkina. – М., 2003.
6. Lyashevskaya, O.N. Noviy chastotnyy slovar russkoy leksiki / O.N. Lyashevskaya, S.A. Sharov // Slovni, sozdanni na osnove nacionalnogo korpusa russkogo yazhka [Eh/r]. – R/d: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
7. Dal', V.I. Tolkoviy slovar zhivogo velikorusskogo yazhka (sovremennoe napisanie slov). – М., 1998.
8. Slovar russkogo yazhka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgenjevoy. – М., 1981–1984.
9. Slovar sovremennogo russkogo literaturnogo yazhka: v 17 t. / pod red. V.I. Chernysheva. – М.; Л., 1950–1965.
10. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovar russkogo yazhka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – М., 2004.
11. Russkiy semanticheskii slovar. Tolkoviy slovar, sistematizirovanniy po klassam slov i znacheniy / pod red. N.Yu. Shvedovoy. – М., 1998. – Т. I, II, III.
12. Slesareva, I.P. Problemy opisaniya i prepodavaniya russkoy leksiki. – М., 1980.
13. Zinovjeva, E.I. Osnovnye problemy opisaniya leksiki v aspekte russkogo yazhka kak inostrannogo. – SPb., 2005.
14. Vasiljeva, G.M. Kul'turno-geograficheskii obraz Rossii v lingvokul'turologicheskom aspekte: monografiya / G.M. Vasiljeva, O.V. Rotmistrova. – SPb., 2011.

Статья поступила в редакцию 27.03.14

УДК 37.018

**Boltykov O.V. SPIRITUAL UPBRINGING OF CADETS IN A HIGHER EDUCATION MILITARY SCHOOL: KEY FACTORS OF FORMING A CIVIL IDENTITY.** The article reveals the basics of the notions *spirituality* and *civil identity*. Approaches to forming of these phenomena in cadets of higher educational military schools are shown.

**Key words:** spirituality, spiritual, spirit, intellectual and moral development, religiousness, identity, civil identity.

**О.В. Болтыков**, канд. пед. наук, заместитель начальника Военной академии радиационной, химической и биологической защиты им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко по работе с личным составом, г. Кострома, E-mail: [boltykov@mail.ru](mailto:boltykov@mail.ru)

## ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА – КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье раскрывается сущность категорий «духовность», «гражданская идентичность», рассматриваются подходы к формированию этих феноменов у курсантов военного вуза.

**Ключевые слова:** духовность, духовное, душа, духовно-нравственное развитие, религиозность, идентичность, гражданская идентичность.

Современная ситуация в России, сопровождающаяся коренными изменениями в различных сферах жизни, многими исследователями связывается с духовным кризисом, с разрушением и дискредитацией старых и неопределенностью новых ценностей, с разрывом межпоколенных связей, с потерей или несформированностью гражданской идентичности. В этой связи проблемы воспитания духовности на всех этапах становления личности и формирования ее идентичности приобретают доминирующее значение в определении и реализации стратегии развития системы образования страны.

Преобразования последних лет не обошли стороной и Вооруженные Силы Российской Федерации. Они коснулись системы высшего военного образования, в результате чего с одной стороны, подверглась пересмотру традиционная система обучения в военно-учебных заведениях, отличающаяся устойчивостью и определенным консерватизмом, быстрая же смена социокультурных составляющих не всегда обеспечивала успешность решения задач социально-профессионального взросления будущих офицеров – с другой стороны. Все сказанное выше ставит военно-педагогическую теорию и практику воспитания в военных вузах перед необходимостью осмысления прошлого и настоящего, чтобы прогнозировать будущее развитие воспитательного процесса, в выделении его целевых ориентиров.

Анализ научных публикаций, посвященных пониманию процессов духовного развития и формирования личности, роли воспитания и образования в них убеждают в том, что они рассмотрены с разных сторон в работах как зарубежных, так и отече-

ственных философов, социологов, культурологов, теологов, психологов и педагогов.

Понятием «духовность» в русском языке издавна обозначается то, что противоположно субстанциальной основе бытия – «материи». В.И. Даль, например, определяет «духовность» как состояние духовного, ...бесплотный, не телесный, из одного духа и души состоящий..., все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля [1].

В словаре русского языка С.И. Ожегова данная категория трактуется, как «свойство души, состояние в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [2], а само слово «душа» в первом варианте раскрывается, как внутренний, психический мир человека, его сознание, то, что является свойством его характера.

В философских словарях понятие «духовность» раскрывается в разных аспектах: как противоположное природе, как то, что сохраняет и защищает жизнь, совершенствует телесную деятельность («одухотворяет» ее), как результат духовной работы, развития личного духа, которые не могут прекратиться до конца жизни человека [3].

В психологическом словаре понятие «духовность» человека характеризуется как индивидуальная выраженность в структуре личности двух фундаментальных потребностей: индивидуальной потребности сознания и социальной потребности жить и действовать для других [4].

В словаре по этике духовность рассматривается как специфическое человеческое качество..., характеризующее мотива-

цию и смысл поведения личности..., позиция ценностного сознания, свойственная всем его формам – нравственной, политической, религиозной, эстетической, художественной, но особенно существенная в сфере моральных отношений [5].

В педагогических словарях при определении духовности акцент делается на том, что, во-первых, это высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда ее основными ориентирами в жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; во-вторых, ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютных [6].

Таким образом, терминологический анализ энциклопедических, толковых философских, психологических, педагогических словарей показывает, что понятие «духовность» рассматривается с двух позиций: религиозной и светской. Это вполне объяснимо, так как даже этимологически слова «дух», «душа» восходят к слову «дыхание» – признаку, непосредственно отличающему жизнь от смерти, что позволяет религиозному осмыслению человеческого бытия связывать «дух» с бессмертным и божественным.

В христианской традиции духовность противопоставляется душевности – совокупности всего того, что не выходит за пределы психологических процессов, считается, что в отличие от «душевного» «духовное» очищено от замаскированных импульсов своеволия, себялюбия, чувственности, агрессивности. Поэтому духовность в христианской этике связывается с внутренней чистотой и умиротворенностью, со скромностью и послушанием [7].

В силу этого практически все отечественные религиозные философы конца XIX – начала XX века считали, что духовная реальность проявляется в понимании Бога, а Бог по их мнению, есть царство Истины, Добра, Красоты, Святости. В силу этого они выделяют в определении духовности три уровня – ощущение, осознание и веру в божественное единство всего сущего.

В публикациях В.В. Додонова, Н.Д. Никандрова, В.Г. Пряниковой, З.И. Равкина, Л.А. Степашко и других «духовность» раскрывается как высшее проявление человеческой сущности, как результат глубинного освоения знаний о природе, обществе, человеке, как проявление «человеческого в человеке», возвышающего его над эгоистичными потребностями. Духовность в их интерпретации – совокупность высших нематериальных ценностей светского и религиозного значения, ведущими средствами воспитания которой у подрастающих поколений выступают предметы и явления материального и духовного мира, а также различные виды деятельности, непрерывное обновление их жизни в окружающей среде, способствующие приобщению к духовной культуре [8].

Таким образом, отметим, что чаще всего в научной литературе понятие духовности употребляется при характеристике внутреннего, субъективного мира человека. При этом признается, что духовность включает в себя разум, культуру мышления, уровень и качество знаний, эмоциональное и нравственное развитие, способность прочувствования, переживания смысла высших ценностей, внутреннюю, непринужденную извне, готовность и возможность поступать, действовать в духе их требований. Духовность предполагает свободу личности. Формируя свою духовность, человек восходит, поднимается именно к этим идеалам и реализует их в своем жизненном пути.

В тоже время следует подчеркнуть, что различные понимания духовного и духовности, имеющиеся как в религиозной, так и в светской литературе, объединяет один общий момент. Духовное всегда связывается с выходом за пределы эгоистических интересов, личной пользы, своекорыстия. Духовное предполагает, что цели и экзистенциальные ориентиры личности укоренены в системе надиндивидуальных ценностей.

В традиционно философском понимании духовность включает три начала – познавательное, нравственное и эстетическое. Трех данным способностям человеческой природы соответствуют три сферы духовной деятельности – созидающе на-

учное знание, нравственность, искусство. Им в свою очередь, соответствуют духовные ценности, относимые к разряду высших – истина, добро, красота, три «чистых» типа духовных творцов – познающий (мыслитель, мудрец, ученый), праведник (святой), художник (поэт, композитор, музыкант, живописец и т.д.). Все эти стороны образуют то, что называется духовной жизнью, связанное духовным поиском, духовными исканиями людей с различными способами обретения высшего смысла жизни.

Итак, духовность – это показатель существования определенной иерархии ценностей, целей и смыслов, в ней концентрируются проблемы, относящиеся к высшему уровню духовного освоения мира человеком, воспитание духовности предполагает целенаправленный процесс по формированию внутренних установок, понятий, принципов, определяющих поведение, социально-значимые качества, интеллектуальную сферу личности, необходимые ей для осознания собственного места в мире, развития и самореализации.

Решение сложных задач воспитания духовности в военном вузе, на наш взгляд, тесно связано с идентичностью, о чем свидетельствует «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой подчеркивается: «Ступень российской гражданской идентичности – это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского патриотического воспитания» [9].

Гражданская идентичность в контексте подхода Э. Эриксона – чувство причастности к миру и другим людям, способность личности к полноценному решению задач, встающих перед ним на каждом этапе возрастного развития, наличие собственной гражданско-правовой позиции, обеспечивающей ценностно-ориентационную основу для самореализации в социальной и будущей профессиональной деятельности.

Однако, и в этом мы солидарны с мнением М.В. Шакуровой, что для формирования такой идентичности мало обращаться к достаточно абстрактным категориям, таким как патриотизм, долг, обязанность и подобные им. «Суть должна быть дана через образ человека (антрополообраз): патриот, гражданин» [10]. Но для этого, как показывает наш ретроспективный анализ опыта воспитания курсантов, необходима специально спроектированная предметно-эстетическая комфортная среда, система воспитания, в центре которой находится полнофункциональный, культурно-исторический центр в структуре военного учебного заведения, использующий в качестве ведущих средств культуры, историю как носителей социальной, и веры как носителя духовной памяти человечества, опирающийся в своей работе на принципы культуросообразности, преемственности, уважительного отношения к личности каждого, диалогичности, синкретичности прошлого и настоящего через событийный ряд в жизнедеятельности курсантов и создание истории в лицах, биографиях конкретных участников боевых действий, ликвидаторов Чернобыльской аварии.

Для этого необходимо использовать такие технологии: игровые, проективные, рефлексивные, в основе которых лежит активный обмен мнениями, суждениями, информацией, диалог. Они служат, с одной стороны, средством актуализации и развития ценностно-смысловой сферы субъектов, обеспечивают проявление и согласование образовательных, профессиональных, жизненных ценностей, реализацию интеллектуальных, профессиональных, организаторских, лидерских, творческих возможностей, с другой – способом формирования отношений между субъектами на основе уважения личностного достоинства со стороны всех участников образовательного процесса. Кроме того, они помогают готовить курсантов к выполнению социальных ролей и функций в современном обществе, личностно-профессиональной социализации [11].

Таким образом, педагогически целесообразное сочетание различных элементов духовного и профессионального в воспитании курсантов позволяет решать задачи формирования гражданской идентичности курсантов военного вуза.

#### Библиографический список

1. Энциклопедии и словари. 10 актуальных изданий // Серия мультимедийных учебников «Эксперт». – М., 2003.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М., 1990.
3. Философский энциклопедический словарь. – М., 2001.
4. Психологический словарь / авт. сост. В.Н. Копорулина [и др.]. – Ростов-на-Дону, 2004.
5. Словарь по этике / под ред. А.А. Гусенова, И.С. Кона. – М., 1989.
6. Словарь-справочник по педагогике / авт. сост. В.А. Мижериков. – М., 2004.

7. Маслов, Н.В. Основы русской педагогики. – М., 2006.
8. Власова, Т.И. Теоретико-методологические основы и практика воспитания духовности современных школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
9. Концепция духовного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк [и др.]. – М., 2009.
10. Шакурова, М.В. Социальное воспитание молодежи в контексте традиций и опыта отечественной педагогики // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 5. – Т. II. Психологические науки.
11. Болтыков, О.В. Педагогическое обеспечение социального становления курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2010.

## Bibliography

1. Ehnciklopedii i slovari. 10 aktualnykh izdaniy // Seriya multimedijnykh uchebnikov «Ehkspert». – М., 2003.
2. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazhka. – М., 1990.
3. Filosofskij ehnciklopedicheskiy slovarj. – М., 2001.
4. Psikhologicheskij slovarj / avt. sost. V.N. Kaporulina [i dr.]. – Rostov-na-Donu, 2004.
5. Slovarj po ehlike / pod red. A.A. Gusenova, I.S. Kona. – М., 1989.
6. Slovarj-spravochnik po pedagogike / avt. sost. V.A. Mizherikov. – М., 2004.
7. Maslov, N.V. Osnovih russkoy pedagogiki. – М., 2006.
8. Vlasova, T.I. Teoretiko-metodologicheskie osnovy i praktika vospitaniya dukhovnosti sovremennykh shkolnikov: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Rostov-na-Donu, 1999.
9. Konceptiya dukhovnogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A.Ya. Danilyuk [i dr.]. – М., 2009.
10. Shakurova, M.V. Socialjnoe vospitanie molodezhi v kontekste tradicii i opyta otechestvennoy pedagogiki // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. – 2012. – № 5. – Т. II. Psikhologicheskie nauki.
11. Boltikov, O.V. Pedagogicheskoe obespechenie socialjnogo stanovleniya kursantov voennogo vuza: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kostroma, 2010.

Статья поступила в редакцию 03.04.14

УДК 372.881.111.1

# Volegzhana I.S., Bykadorova Ye.S., Chusovlyanova S.V. INFORMATION AND COMMUNICATION PLATFORM OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT FOR PROFESSIONAL PURPOSES OF TECHNICAL STUDENTS IN THE «BACHELOR – MASTER – POST-GRADUATE» EDUCATIONAL SYSTEM

The paper focuses on the information and communication platform of the foreign language competence development for professional purposes of technical students in the “bachelor – master – post-graduate” educational system. A complex-based approach is suggested to be used as a theoretical and methodological base within information and communication platform elaboration.

**Key words:** socially-oriented educational model, foreign language competence for professional purposes, information and communication platform, iSpring Suit, Moodle.

**И.С. Волежанина**, канд. пед. наук, доц. каф. «Иностранные языки» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: [eracher@mail.ru](mailto:eracher@mail.ru); **Е.С. Быкадорова**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. «Иностранные языки» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: [bykadorova\\_es@mail.ru](mailto:bykadorova_es@mail.ru); **С.В. Чусовлянова**, канд. соц. наук, доц. каф. «Иностранные языки» Сибирского гос. университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: [cl0506@yandex.ru](mailto:cl0506@yandex.ru)

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ И СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлена информационно-коммуникационная платформа развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура». В качестве теоретико-методологической основы разработки платформы предложено считать комплексный подход.

**Ключевые слова:** социально-ориентированная модель обучения, профессиональная иноязычная компетентность, информационно-коммуникационная платформа, iSpring Suit, Moodle.

Сегодня, несмотря на значительное количество предлагаемых решений в сфере высшего профессионального образования (технологий, курсов, методов и др.), у будущих инженеров – студентов транспортных вузов наблюдается недостаточный уровень развития компетенций, связанных с коммуникацией для профессионального взаимодействия на глобализованном рынке труда. Такая ситуация является следствием рассогласования нормативного представления о месте коммуникативной культуры в профессиональной подготовке инженерных кадров и ее реальной роли в карьере инженера. В настоящее время коммуникативная культура студентов формируется в условиях автономности обучения на различных кафедрах вузов, не связанных единым образовательным подходом. Это препятствует комплексному развитию личности будущего инженера, готовой к выпол-

нению профессиональных задач, с учетом ее ценностных ориентиров.

Ситуацию осложняет отсутствие такого дидактического инструмента, который бы:

- способствовал развитию профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров в условиях перехода на социально-ориентированную модель обучения;
- предполагал содержание обучения иностранному языку в контексте профилирующих дисциплин;
- обеспечивал преемственность этого процесса в многоуровневой системе образования;
- помогал формировать социальные навыки (англ. soft skills) студентов, необходимые для эффективной работы в команде и успешной карьеры.

Актуальность решаемой проблемы связана:

- с переходом к инновационному инженерному образованию, обновлением его методологии на основе тенденций и подходов современного наукоемкого инжиниринга, что находит свое отражение в содержании обучения иностранному языку, который становится средством профессионального становления личности;

- с потребностью в овладении иностранным языком в области профессиональной коммуникации, что позволяет студентам осваивать новые социальные роли для адаптации к перспективным требованиям современного рынка труда, где эффективная коммуникация на иностранном языке рассматривается как профессионально значимое качество;

- с необходимостью организации преемственного обучения иностранному языку в многоуровневой системе образования на ступенях бакалавриата (специалитета), магистратуры и аспирантуры;

- с организацией обучения иностранному языку в рамках социально-ориентированной (сетевой/нелинейной) модели;

- с необходимостью изучения развития профессионально важных качеств и ценностных ориентаций будущих инженеров на разных этапах их профессионального самоопределения.

Научная значимость предлагаемого решения проблемы определяется разработкой комплексного технологического образовательного продукта (информационно-коммуникационной платформы развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей). Он предназначен к использованию в сетевой или нелинейной модели обучения и может способствовать формированию социальных навыков участников процесса обучения, а также личной мотивации и персональной ответственности за результат обучения. Данный образовательный продукт предполагает возможность адаптации (за счет содержательного компонента) и воспроизводимости (за счет структурного компонента) в процессе обучения иностранному языку студентов разных инженерных направлений и специальностей. Разрабатываемая информационно-коммуникационная платформа будет способствовать реализации преемственности процесса обучения иностранному языку в многоуровневой системе образования. Главным условием эффективного функционирования платформы является обучение иностранному языку в контексте профилирующих дисциплин (англ. content based instruction).

Цель исследования – разработать информационно-коммуникационную платформу развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей, в частности:

- выявить ценностные ориентиры студентов на разных этапах процесса обучения и учесть их при создании содержательного компонента платформы;

- создать содержательный компонент платформы для направлений подготовки «Строительство», «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», «Информационные системы и технологии» и специальности «Эксплуатация железных дорог», адаптируемый для практики обучения иностранному языку других направлений и специальностей транспортных вузов в системе «бакалавриат (специалитет) – магистратура – аспирантура»;

- создать операциональный компонент платформы на основе пакета программ iSpring Suit (офлайн компонент), системы управления обучением Moodle, веб-сервисов открытого доступа (онлайн компонент), а также других программных инструментов;

- создать научно-методическое сопровождение платформы в виде рекомендаций по ее использованию для участников процесса обучения;

- провести мониторинг результатов обучения иностранному языку (английскому) будущих инженеров с использованием платформы, внести изменения в образовательный продукт, подготовить его к внедрению.

Научная новизна поставленной задачи и достижение ее решения определяется:

- используемой теоретической базой: *информационно-коммуникационная платформа развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей* представляет собой среду, аналогичную реальной среде обучения, и предоставляющую пользователям возможность социализации;

- методологическим фундаментом к разработке информационно-коммуникационной платформы, в качестве которого предлагается комплексный подход и система научных принципов (социализация, интерактивность, сотрудничество, синдикация, открытость, простота, интегративность и междисциплинарность);

- практической направленностью исследования: информационно-коммуникационная платформа предназначена для сетевой (социально-ориентированной или нелинейной) модели обучения иностранному языку в многоуровневой системе образования «бакалавриат (специалитет) – магистратура – аспирантура». Она позволяет оптимизировать процесс обучения и эффективно формировать аспекты профессиональной компетентности будущих инженеров, связанные с билингвальным владением терминологическим аппаратом и широким профессиональным кругозором. Полученный в результате образовательный продукт будет способен к адаптации для других инженерных направлений и специальностей, а также экономических (управленческих) направлений, за счет изменяемого содержательного компонента и технологичности структуры, а также к внедрению в процесс обучения других вузов транспортной отрасли.

На основании исследования, проведенного в рамках коллективного гранта «Электронный учебно-методический комплекс по английскому языку «Технология транспортных процессов» (English for Transportation Technology)», было установлено, что процесс обучения иностранным языкам обладает ярко выраженной социальной направленностью, которая оказывает существенное влияние на содержание процесса разработки технологичных образовательных продуктов.

Известно, что взаимодействие между участниками процесса обучения иностранному языку в сетевой модели может происходить разными способами (например, при личном контакте, дистанционно с помощью электронных посредников, гибридным способом и т.д.), но совершенно очевидно, что в его основе лежит речевая коммуникация. Приведем ее рабочее определение. Речевая коммуникация – это общение людей, понимаемое в широком смысле слова как любое взаимодействие с целью обмена информацией (восприятие на слух, устная речь, чтение, письмо и др.) [1]. Необходимо отметить, что в учебных пособиях по английскому языку принято выделять четыре логически связанных между собой блока внутри одного урока, упражнения которых направлены на развитие навыков аудирования, устной речи, чтения и письма. Как видим, для дисциплины «Иностранный язык» речевая коммуникация представляет собой содержание и инструмент обучения, которые органично связаны между собой и находятся в тесном взаимодействии.

В этой связи, мы предположили, что создание информационно-коммуникационной платформы для обучения иностранному языку в многоуровневой системе образования с возможностью постоянного обновления информации и круглосуточного доступа к учебным материалам со стороны пользователей может способствовать повышению эффективности развития их профессиональной иноязычной компетентности и оптимизировать процесс обучения. Важно подчеркнуть, что несомненное достоинство такой платформы – ее *технологическая мобильность*, которая может достигаться за счет использования в процессе обучения персональных мобильных устройств, например, мобильных телефонов.

Одним из условий создания эффективно действующей информационно-коммуникационной платформы является обращение к веб-технологиям и инструментам социального программного обучения. Анализ научно-педагогической литературы показал, что веб-обучение (англ. web-based learning, web-based training) является одной из форм дистанционного обучения, осуществляемого через Интернет. В качестве синонимов употребляются обучение 2.0, электронное обучение (англ. e-learning, e-training), онлайн-обучение и др. [2]. Организация такого обучения требует обязательного подключения к сети Интернет и наличия у пользователей электронных устройств, включая мобильные средства связи. Веб-технологии предоставляют студентам и преподавателям свободу обмена информацией вне зависимости от места, времени и конкретной аппаратной платформы.

За рубежом проблема создания информационно-коммуникационных платформ обсуждается применительно к электронному обучению и связана с виртуальными университетами и открытыми образовательными ресурсами, когда содержательная учебная информация предоставляется всем желающим

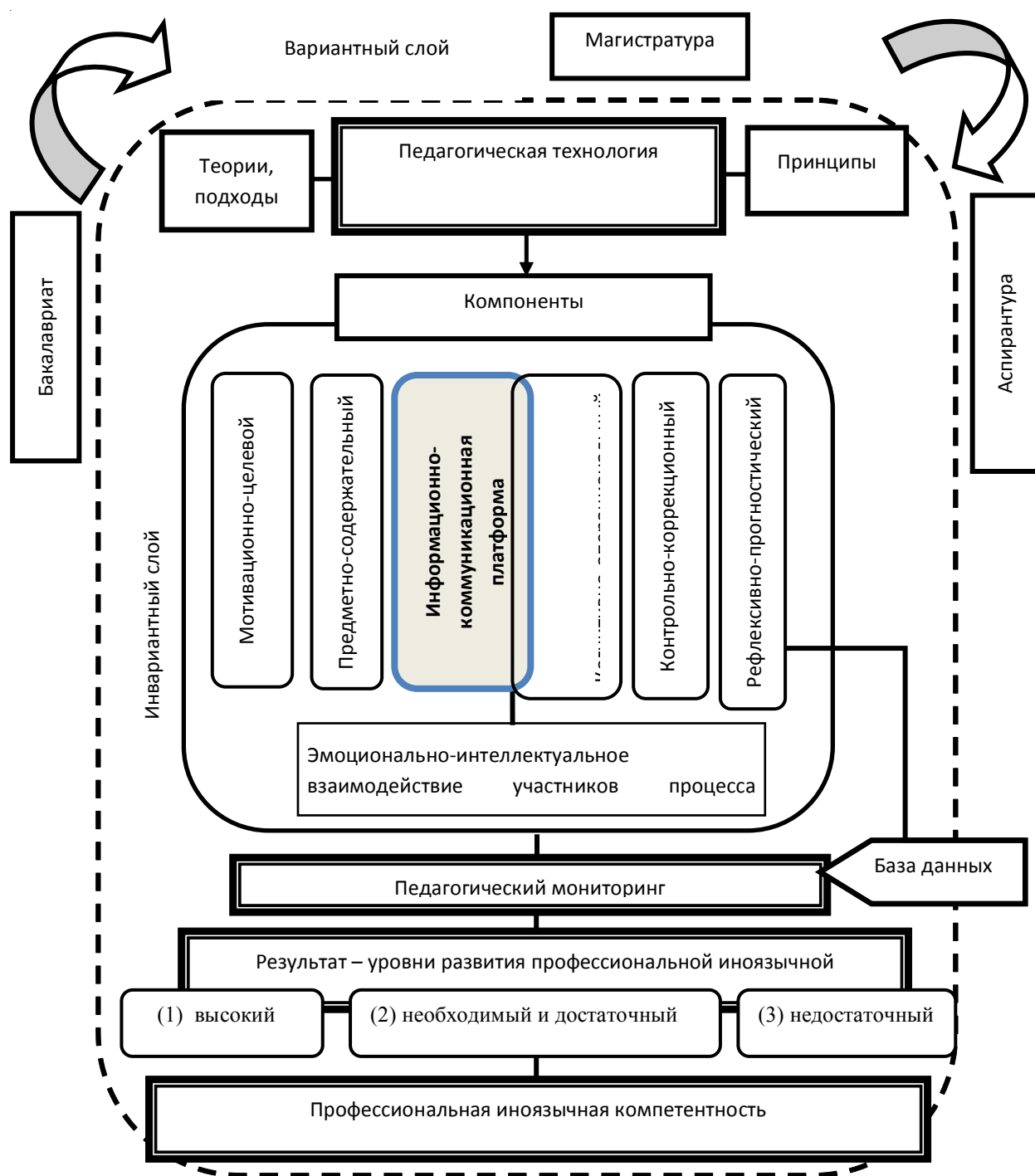


Рис. 1. Структура технологии развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей

в свободном и бесплатном доступе посредством инструментов социального программного обучения. Утверждается, что такие платформы дают пользователям возможность совместно разрабатывать содержание обучающих курсов (полностью или частично) и адаптировать их под конкретные учебные нужды. Такие курсы можно использовать в очном, дистанционном и гибридном режимах [3; 4; 5; 6]. Деятельность студентов направлена не на запоминание готовой информации, транслируемой преподавателем, а на ее самостоятельный поиск, обобщение и анализ результатов принятых решений. От преподавателя требуется *офлайн коучинг* и организация *онлайн консультаций*.

Вместе с тем процесс разработки информационно-коммуникационных платформ применительно к обучению иностранным языкам будущих инженеров в научно-педагогической литературе

глубоко не исследован. Также обходится вниманием вопрос о комплексной природе как самого технологического образовательного продукта, так и процесса его разработки. Данное направление ограничивается изучением возможностей систем управления обучением (СУО) для организации смешанного (очно-заочного) обучения. В отечественной и зарубежной литературе приводится перечень коммерческих и бесплатных СУО, перечисляются преимущества и недостатки их использования. В целом, ученые и практики сходятся в том, что одной из наиболее популярных и удобных бесплатных СУО в России и за рубежом является Moodle, которая способна к адаптации и допускает внесение программных изменений [7].

Исходя из того, что концепция сетевого (нелинейного) обучения построена на социализации, в качестве методологичес-

кой основы разработки информационно-коммуникационной платформы развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей определены следующие социальные теории и модели: теория конструктивизма; теория социального конструктивизма; теория практик; разговорная модель обучения; теория социального конструирования технологий; смешанная модель обучения; теория коннективизма; теория социальных сетей.

Приведенный перечень дополнен *комплексным подходом*, который понимается как междисциплинарные парадигматические (структура объекта изучения), синтагматические (содержание объекта изучения) и прагматические (цели, задачи, специфика применения объекта изучения) особенности, связанные с использованием возможностей совокупности научных подходов (системно-деятельностного, интегративно-развивающего, индивидуально-дифференцированного, контекстно-контентного и утилитарно-компетентностного) при поэтапном, построенном на основе общей программы, процессе разработки технологического образовательного продукта.

Обращение к данным различных наук (педагогика, психология, экономика, инженерное дело, эргономика, информатика и др.) и использование разных подходов является специфическим методологическим требованием комплексного подхода. Его реализация обеспечивается общей методологической и организационной базой университетов, привлечением лингвистов-сотрудников общеобразовательных кафедр, преподавателей выпускающих кафедр и студентов, специализирующихся в области информационных систем и технологий, координацией их действий для достижения общей цели – разработки полезного технологического образовательного продукта.

Как видно из определения, теоретико-методологическим фундаментом комплексного подхода служат *системно-деятельностный, интегративно-развивающий, индивидуально-дифференцированный, контекстно-контентный и утилитарно-компетентностный* подходы. Комплексный подход предусматривает мобилизацию возможностей перечисленных подходов (каждый подход решает свой строго ограниченный круг задач на разных этапах процесса разработки технологического образовательного продукта) для достижения результатов, которые было бы затруднительно получить при обращении лишь к одному из них, либо нескольким, но не взаимосвязанным между собой подходам [8].

Концепция веб-коммуникации предполагает осуществление процесса обучения с использованием технологических образовательных продуктов на основании принципов социализации, интерактивности, сотрудничества, синдикации, открытости, простоты и интегративности. Данный перечень логично дополнить принципом междисциплинарности.

Используемые при разработке информационно-коммуникационной платформы методы: процессно-ориентированный, объектно-ориентированный. Первый метод базируется на разбиении сложной задачи (учебной или программной) на некоторое число более простых, независимых друг от друга, подзадач и составлении алгоритмов для их решения. Он позволяет создавать отдельные модули курса с использованием имеющихся программных инструментов. В свою очередь, объектно-ориентированный метод позволяет увязать отдельные модули в единое целое в рамках информационно-коммуникационной платформы.

Планируемая к разработке информационно-коммуникационная платформа является операциональным компонентом технологии развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей и может быть определена как среда, аналогичная реальной среде обучения, предоставляющая его участникам возможность социализации. На рис. 1 изображена структура такой технологии.

Из рисунка 1 видно, что информационно-коммуникационная платформа формирует базу как для реализации предметно-содержательного компонента технологии, так и для эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников процесса обучения. Рис. 1 также иллюстрирует взаимосвязи между ступенями бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Фактически, информационно-коммуникационная платформа может способствовать реализации преемственности в обучении иностранному языку в многоуровневой системе образования. Будучи интегрированной в структуру предлагаемой технологии, информа-

ционно-коммуникационная платформа позволит реализовать такие преимущества электронного обучения, как обучать быстро, многих, гибко, индивидуально, в любом месте.

С целью выбора СУО, оптимальной для разработки онлайн компонента платформы, был проведен сравнительный анализ технических и педагогических возможностей некоторых из них в соответствии со следующими требованиями:

1. Для пользователей (*бакалавров/специалистов и магистрантов*):

1.1 Легкость в работе с контентом, оптимизация учебного времени.

1.2 Наличие дружественного интерфейса.

1.3 Постоянное обновление контента.

1.4 Информация доступна всем участникам группы в любой момент времени из любой точки нахождения пользователя.

1.5 Активная коммуникация в группе.

1.6 Совместная работа над текстом или проектом/ совместное создание и редактирование контента.

1.7 Усиление аудиовизуального формата передачи данных.

1.8 Самопроизводство и самопотребление информации.

1.9 Индивидуализация и дифференциации процесса обучения

1.10 Обеспечение обратной связи с коучером (преподавателем).

2. Для разработчиков (*преподавателей*):

2.1 Постоянное подключение к Сети Интернет.

2.2 Удобство при загрузке содержательной учебной информации и поддержке (обновлении) курса.

2.3 Внедрение аудио-, видео- и иллюстративных данных.

2.4 Оперативное распространение информации среди пользователей.

2.5 Совместное редактирование контента с пользователями.

2.6 Создание базы для анализа деятельности пользователей курса, интерпретации и представления собранных данных, которая включает а) академические результаты (выполнение заданий, успешность прохождения тестов), б) специфику взаимодействия пользователей курса внутри группы, в) персональную информацию о пользователях (профиль).

2.7 Удобство обработки и управления данными по п. 2.6.

2.8 Контроль индивидуальной работы пользователя.

2.9 Дистанционное управление процессом обучения.

Предварительно мы изучили возможности пакета программ iSpring Suit в соответствии с перечисленными требованиями. Результаты сравнительного анализа позволили сделать вывод о том, что с помощью функций iSpring Suit реализуется большинство возможностей веб-технологий, направленных на социализацию пользователей курса в нелинейной модели обучения. Вместе с тем, социальная направленность процесса обучения обеспечивается опосредованно, так как функции чата, форума или новостных рассылок в iSpring Suit не предусмотрены. Это происходит через личное взаимодействие преподавателя и студента в аудитории, либо за счет функции электронной почты с подключением к Сети [9].

Для решения проблемы социальной направленности обучения английскому языку мы обратились к идее задействовать в качестве операциональной основы для нашей платформы СУО (англ. LMS), которая представляет собой информационную систему для обеспечения административной и технической поддержки процессов, связанных с электронным обучением.

В научных кругах проблема СУО активно обсуждается и достаточно хорошо исследована. В специальной литературе приводится перечень коммерческих и бесплатных СУО (Blackboard, TopClass, Moodle, Ilias, Claroline и др.), перечисляются преимущества и недостатки их использования. В целом, ученые и практики сходятся в том, что одной из наиболее популярных бесплатных СУО в России и за рубежом является Moodle.

Результаты анализа возможностей Moodle для пользователей и разработчиков курса иностранного языка представлены в таблицах 1 и 2.

Как видно из таблицы, Moodle позволяет реализовать ряд возможностей, не предоставляемых Интернет-изолированными пакетами программ (например, iSpring Suit).

В их числе: 1) совместное обучение за счет использования такого инструмента, как вики; 2) индивидуализация проектной работы по темам курса за счет доступности коучера через вебинар-площадки; 3) обучение можно осуществлять как асинхронно, когда каждый студент изучает материал в собственном тем-

пе, так и в режиме реального времени (онлайн занятия); 4) интерактивность процесса обучения и активная коммуникация в группе (форум, чат, новостные рассылки, вебинары, анкетный опрос) – обмен файлами любых форматов возможен как между преподавателем и студентом, так и между студентами в группе; 4) создание сообщества пользователей курса и др.

Очевидно, что информационно-коммуникационная платформа, разработанная на базе, например, iSpring и Moodle, применительно к обучению иностранному языку не лишена серьезных ограничений.

Во-первых, это запрет для пользователей-студентов на предоставления статуса «учитель», позволяющего вносить из-

менения в содержательную учебную информацию. Однако это ограничение может быть снято за счет привлечения дополнительных инструментов социального программного обучения (англ. social software tools), позволяющих осуществлять совместную деятельность онлайн. Они делают возможным внешний (помощь преподавателя) и внутренний коучинг в группе, а также социальный контроль за счет ответственности каждого за результаты совместной учебной деятельности. Перечень инструментов социального программного обучения весьма обширен и является открытым. Ниже приведем те веб-сервисы, которые планируются задействовать для нашей информационно-коммуникационной платформы:

Таблица 1

Возможности Moodle для пользователей курса иностранного языка

Требование	СЮО Moodle	Функция/ возможности Moodle
Возможность обращения к курсу с различных персональных устройств (ноутбук, планшет, мобильный телефон и др.)	+	Наличие логина и пароля
Доступ к курсу из любого места	+	При наличии подключения к сети Интернет
Открытая навигация	+	Если в управлении установить неограниченность по времени, неограниченное количество попыток и наличествует логин и пароль, то обеспечивается возможность пользователя вернуться назад или пройти вперед по курсу, возможность повторно пройти курс в любое время после завершения обязательного обучения
Легкость в работе с контентом	+	Формат-календарь, формат-структура, формат-форум (доска объявлений)
Усиление аудиовизуального формата передачи данных	+	В разделе «Задания» допускается загрузка любого контента
Социальная составляющая курса (возможность общения, неформального обучения, совместной групповой работы)	+	Форум как площадка для общения Модуль «Семинар», который позволяет накапливать, рецензировать и взаимно оценивать студенческие работы
Индивидуализация и дифференциации процесса обучения	+	Создание уровней тестов Возможность устанавливать ограничения по времени, количество попыток выполнения тестовых заданий
Обеспечение обратной связи с преподавателем (коучером)	+	Возможность добавить элемент курса «Обратная связь» В разделе «Пользователи» видны все действия, выполненные студентом

1) мультимедийные системы распространения информации (<http://www.youtube.com>; <http://learningenglish.voanews.com>; <https://www.ted.com>; <http://www.howstuffworks.com/videos> и др.);

2) сервисы по созданию ментальных карт (<http://mind42.com>; <http://www.mindomo.com>; <http://www.mindmeister.com>);

3) сервисы по созданию презентаций в совместном доступе (<https://prezi.com>; <http://www.slideshare.net>);

4) сервисы, позволяющие коллективно обмениваться текстами ([www.dropbox.com](http://www.dropbox.com));

5) сервисы для самостоятельной работы студентов (<http://webquest.org>).

Таблица 2

Возможности Moodle для разработчиков курсов иностранного языка

Требование	СЮО Moodle	Функция Moodle
Легкость при загрузке содержательной информации и поддержке курса	+	Опции «копировать-вставить» текст из файла Word Возможность использовать различные браузеры для входа в систему
Внедрение аудио- и видео данных	+	Добавить элемент или ресурс в разделе «Задание» опция Moodle Media. Поддерживаются популярные форматы исходных файлов (mp3, mp4, flv и др.)
Индивидуализация и дифференциации процесса обучения		Возможность устанавливать ограничения по времени, количество попыток выполнения тестовых заданий Добавление шкал оценок
Интерактивность обучения	+	Вебинары для обучения маломобильных групп магистрантов; организация гибридных мероприятий (часть студентов занимается аудиторно, а часть присоединена через интернет – те, кто по каким-либо причинам не смогли присутствовать на занятии) Проведение онлайн консультаций (форум, чат)
Возможность изучения целевой аудитории и установление обратной связи с аудиторией		Анкетный опрос
Дистанционное управление процессом обучения.		Подключение к сети Интернет
Удобство контроля (контроль индивидуальной работы пользователя; наличие базы для анализа деятельности пользователей; удобство обработки данных)		Разделы «Пользователи», «Отчет по оценкам», «Показатели»  Раздел «Управление оценками», подраздел «Буквы» предоставляет возможность конвертации оценок в буквенную и процентную форму и редакция границ оценок



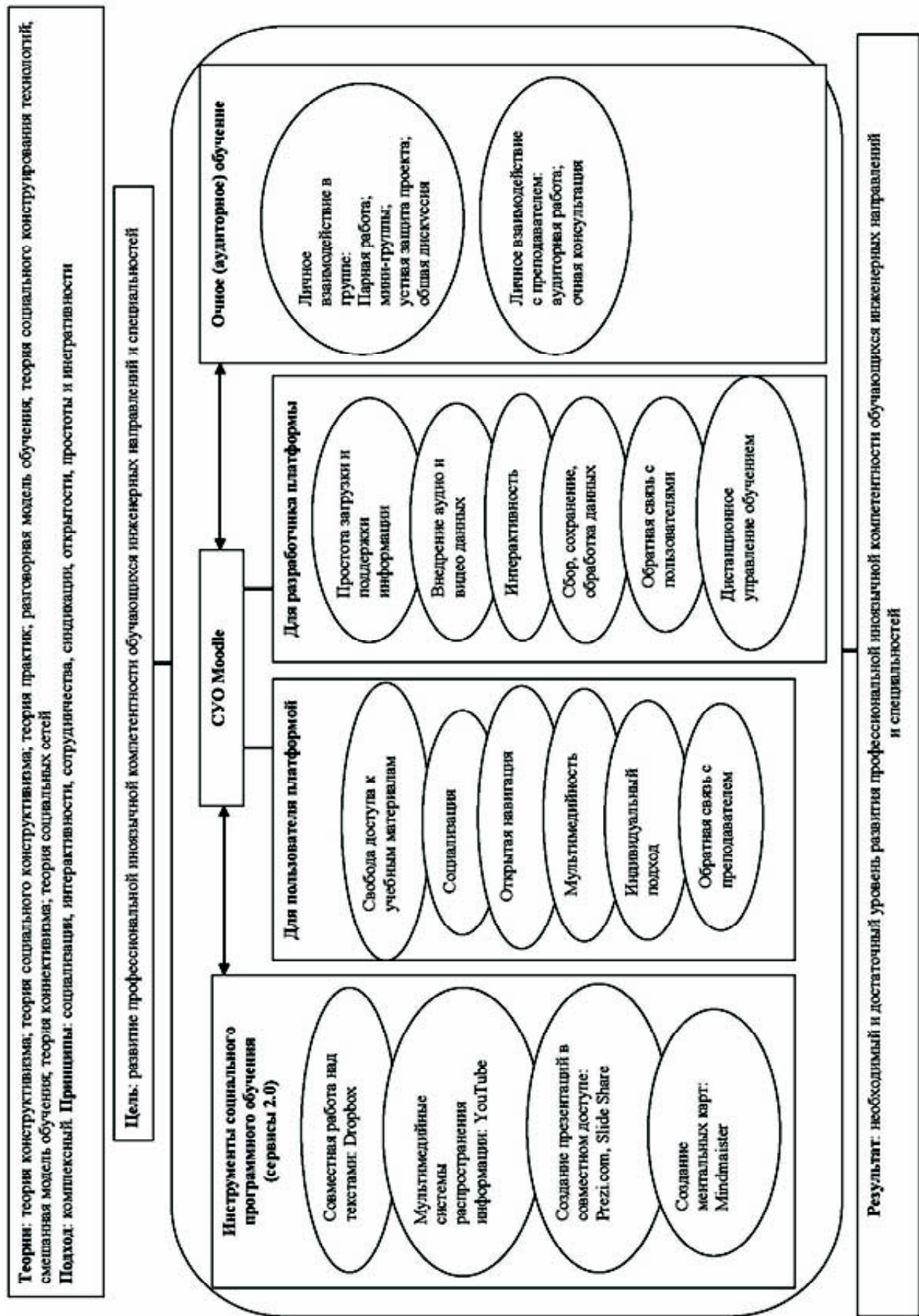


Рис. 2. Структура информационно-коммуникационной платформы



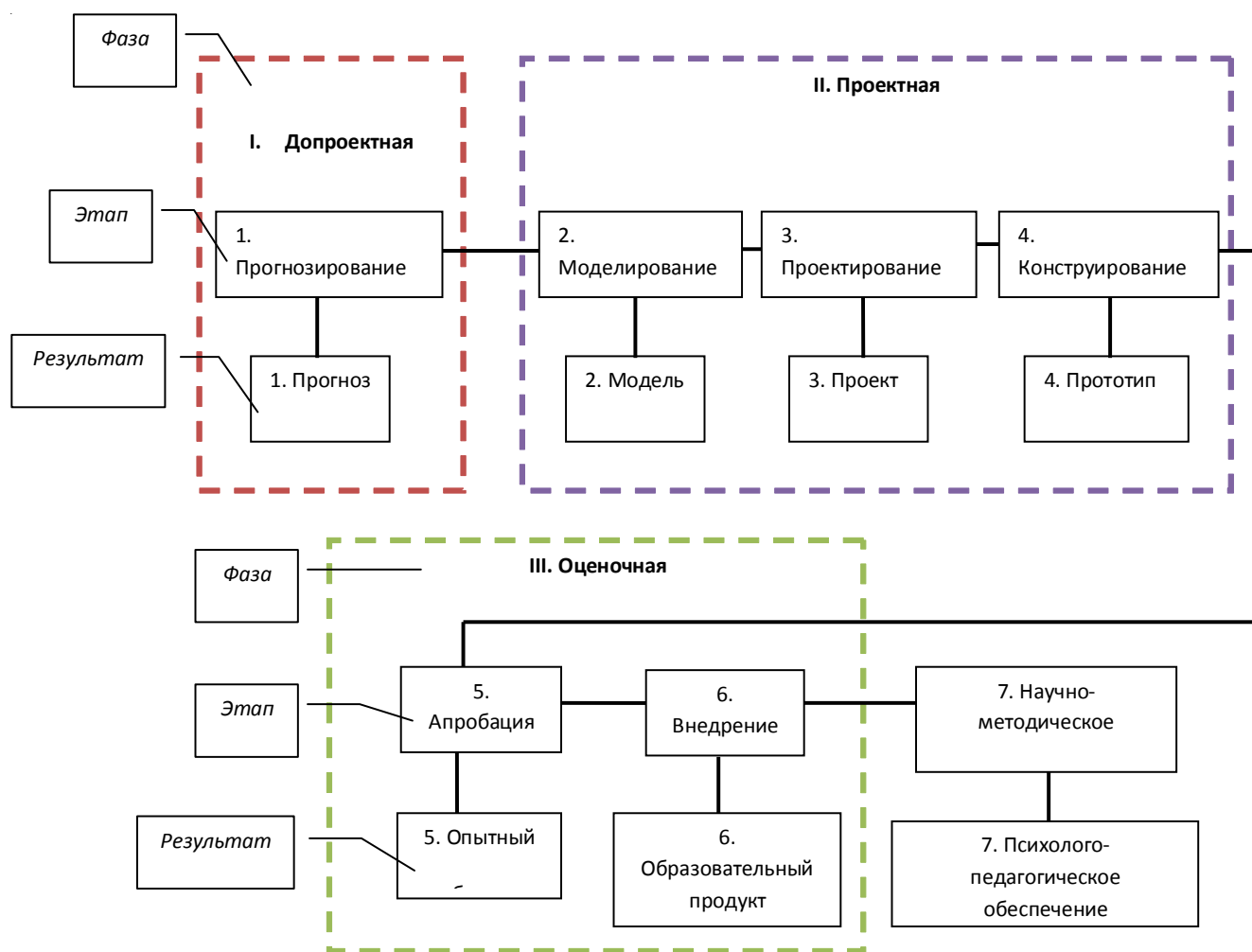


Рис. 3. Фазы и этапы разработки информационно-коммуникационной платформы

Во-вторых, на организацию процесса обучения может негативно влиять недостаток учебных аудиторий, оборудованных компьютерами с подключением к сети Интернет. В этой связи для аудиторной работы предлагается использовать офлайн компонент платформы, внедренный в программную оболочку iSpring Suit.

В-третьих, iSpring, Moodle и веб-сервисы все же не дают пользователям развивать навыки устной коммуникации на английском языке, их можно привлечь только в качестве подготовительной базы. Для решения этой проблемы предлагается гибридное или смешанное (англ. blended) обучение, когда проверка коммуникативных навыков происходит на очной консультации с преподавателем, либо в режиме реального времени с подключением таких инструментов, как SKYPE. Однако в этом случае участники процесса обучения оказываются в зависимости от времени (например, совместного выхода в Интернет или разницы в часовых поясах). Запись монологической речи в аудио или видео файл с использованием мобильных устройств или специализированных программ (например, Audition) с последующей отправкой на электронную почту преподавателю позволит в некоторой степени снять эту зависимость.

Очевидно, что даже при снятии перечисленных ограничений, потребуют решения проблемы доступности специально оборудованных аудиторий и библиотек для всех студентов, изучающих иностранный язык; недостаточной компьютерной грамотности многих преподавателей вузов; стремительного обновления программных инструментов и др. Сегодня обучение иностранному языку, даже при использовании электронных ресурсов, остается в рамках моделей 1.0 и 1.5.

Планируемая структура информационно-коммуникационной платформы показана на рис. 2, из которого видно, что природа разрабатываемой платформы является комплексной. Это объяс-

няет причину, по которой разработка информационно-коммуникационной платформы осуществляется на основе комплексного подхода. На сегодняшний день в качестве содержательного компонента разработаны и внедрены в Moodle курсы для аудиторной и самостоятельной работы студентов 1 и 2 года обучения технических направлений и специальностей: «English for Transportation Technology» (Технология транспортных процессов); «English for Builders and Architects» (Английский язык для строителей и архитекторов), «Water in Science and Engineering» (Применение воды в науке и технике); «English for Mechanical Engineers» (Английский язык для инженеров-механиков); «Railway Engineering» (Строительство и эксплуатация железных дорог) [10 – 21].

Процесс разработки платформы схематически представлен на рис. 3. Он состоит из ряда взаимосвязанных этапов: прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация, внедрение, научно-методическое сопровождение использования готового образовательного продукта в процессе обучения будущих инженеров иностранному языку.

В заключение представим основные выводы из нашего исследования:

1. Процесс обучения иностранным языкам обладает ярко выраженной социальной направленностью, которая оказывает существенное влияние на разработку соответствующих технологичных образовательных продуктов. Это также позволяет предположить, что наиболее эффективно данный процесс будет осуществляться в социально-ориентированной (нелинейной) модели обучения.

2. Информационно-коммуникационная платформа развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей в системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура» является операциональ-

ным компонентом технологии обучения и может быть определена, как среда, аналогичная реальной среде обучения, и предоставляющая пользователям возможность социализации.

3. Природа разрабатываемой информационно-коммуникационной платформы является комплексной. Она предназначена к использованию в социально-ориентированной (сетевой или нелинейной) модели обучения. В этой связи процесс разработки платформы осуществляется на основе комплексного подхода и системы научных принципов (социализация, интерактивность, сотрудничество, синдикация, открытость, простота, интеллигентность, междисциплинарность).

4. Процесс разработки информационно-коммуникационной платформы состоит из ряда взаимосвязанных этапов: прогнозирование, моделирование, проектирование, конструирование, апробация, внедрение, научно-методическое сопровождение использования готового образовательного продукта в процессе обучения будущих инженеров иностранному языку.

5. Информационно-коммуникационная платформа может способствовать реализации преемственности в обучении иностранному языку бакалавров, магистрантов и аспирантов инженерных направлений и специальностей, а также сделать этот процесс более эффективным за счет инструментов социального программного обучения.

6. Из-за отсутствия технически удобной среды для организации обучения иностранному языку и эффективного интерактивного взаимодействия между участниками этого процесса, он может оставаться – и пока остается – в рамках модели 1.0 с традиционным представлением обучающего контента (аудиторная работа) и модели 1.5 с использованием социальных сервисов (самостоятельная внеаудиторная работа). Предположительно, для более эффективной организации учебной деятельности студентов в условиях стремительного обновления информации требуется качественно иная организация обучающего контента. В научной литературе эта проблема рассматривается применительно к персонализированной модели обучения, построенной на онтологиях (формальном представлении информации, описании знаний и связей между ними, пригодном для компьютерной обработки).

#### Библиографический список

1. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М., 2003.
2. Горшко, Е.И. Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? (Попытка теоретической рефлексии. Ч. 1). – 2012 [Э/р]. – Р/д: <http://ifets.ieee.org/>
3. Daniel, J. Open Educational Resources (OER): The Coming of Age of ICT in Education? / J. Daniel, S. Uvalic-Trumbic // e-Learning Korea-2012 Conference. – Seoul, 12 September, 2012.
4. Daniel, J. Collaboration and Networking: The role of Open Educational Resources (OER) // XX International Summit on Distance Education. Guadalajara, Mexico. 27 November, 2012.
5. Daniel, J. Computers in Education: Dreams, Disappointment and Disruption. Seoul National University. Seoul, 19 September, 2012.
6. Kybartaitė, A. Technologies and Methods in Virtual Campus for Improving Learning Process / A. Kybartaitė, J. Nousiainen, J. Malmivuo // Computer Application in Engineering Education. Vol.21, Issue 1. 2013.
7. Romero, C. Web Usage Mining for Predicting Final Marks of Students That Use Moodle Courses / C. Romero, P.G. Espejo, A. Zafra, J.R. Romero, S. Ventura // Computer Application in Engineering Education. – 2013. – V. 21.
8. Волгжанина, И.С. Комплексный подход к организации процесса иноязычной подготовки обучающихся нелингвистических направлений в системе непрерывного профессионального образования // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр. – 2013. – № 3.1(39) (Гуманитарные и общественные науки).
9. Volegzhanina, I.S. E-Learning Package for IT-Based English Language Learning / I.S. Volegzhanina, S.V. Chusovlyanova // QUAESTI. The 1st Virtual Multidisciplinary Conference (December 16 – 20, 2013), Zilina, Slovakia.
10. Быкадорова, Е.С. Технология реализации мультимедийного учебно-методического комплекса формирования профессиональной иноязычной культуры // Труды 10-й Юбилейной междунар. научно-практич. Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Ростов-на-Дону, 2013. – Сб. 10.
11. Быкадорова, Е.С. Непрерывная языковая подготовка инженерных кадров / Е.С. Быкадорова, И.С. Волгжанина // Традиции и перспективы обучения иностранному языку: материалы IX междунар. методической зимней школы. – Новосибирск, 2013.
12. Волгжанина, И.С. English for Transportation Technology: Coursebook = Технология транспортных процессов: учебное пособие по английскому языку для студентов специальности «Эксплуатация железных дорог» / И.С. Волгжанина, О.А. Палагина, С.В. Чусовлянова [Э/р]. – Р/д: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=356>
13. Волгжанина, И.С. English for Transportation Technology: Practice File = Технология транспортных процессов: практикум для самостоятельной работы по английскому языку / И.С. Волгжанина, О.А. Палагина, С.В. Чусовлянова [Э/р]. – Р/д: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=523>
14. Быкадорова, Е.С. Английский язык для строителей и архитекторов (English for Builders and Architects): учеб. пособие / Е.С. Быкадорова, С.А. Веселова. – Новосибирск, 2013.
15. Быкадорова, Е.С. Английский язык для строителей и архитекторов (English for Builders and Architects): практикум для самостоятельной работы студентов строительных специальностей / Е.С. Быкадорова, С.А. Веселова. – Новосибирск, 2013.
16. Быкадорова, Е.С. English for Builders and Architects = Английский язык для строителей и архитекторов / Е.С. Быкадорова, С.А. Веселова [Э/р]. – Р/д: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=367>
17. Быкадорова, Е.С. Water in Science and Engineering = Применение воды в науке и технике / Е.С. Быкадорова, Д.В. Володина [Э/р]. – Р/д: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=369>
18. Быкадорова, Е.С. Английский язык для инженеров-механиков (English for Mechanical Engineers): учеб. пособие. – Новосибирск, 2011.
19. Быкадорова, Е.С. Английский язык: сб. письменных контрольных работ. – Новосибирск, 2011.
20. Быкадорова, Е.С. English for Mechanical Engineers = Английский язык для инженеров-механиков. Регистрация № ОФЭРНИО17254 от 04.07.2011 г., № ЦИТИС 50201151061 от 21.07.2011 г. [Э/р]. – Р/д: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=354>
21. Быкадорова, Е.С. Railway Engineering = Строительство и эксплуатация железных дорог / Е.С. Быкадорова, Э.М. Аникина, Е.Т. Китова, О.А. Палагина, С.К. Яворская [Э/р]. – Р/д: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=386>

#### Bibliography

1. Goykhman, O.Ya. Rechevaya kommunikaciya / O.Ya. Goykhman, T.M. Nadeina. – M., 2003.
2. Gorshko, E.I. Obrazovanie 2.0 – eto buduthee otechestvennogo obrazovaniya? (Popitka teoreticheskoy refleksii. Ch. 1). – 2012 [Eh/r]. – Р/д: <http://ifets.ieee.org/>
3. Daniel, J. Open Educational Resources (OER): The Coming of Age of ICT in Education? / J. Daniel, S. Uvalic-Trumbic // e-Learning Korea-2012 Conference. – Seoul, 12 September, 2012.
4. Daniel, J. Collaboration and Networking: The role of Open Educational Resources (OER) // XX International Summit on Distance Education. Guadalajara, Mexico. 27 November, 2012.
5. Daniel, J. Computers in Education: Dreams, Disappointment and Disruption. Seoul National University. Seoul, 19 September, 2012.
6. Kybartaitė, A. Technologies and Methods in Virtual Campus for Improving Learning Process / A. Kybartaitė, J. Nousiainen, J. Malmivuo // Computer Application in Engineering Education. Vol.21, Issue 1. 2013.
7. Romero, C. Web Usage Mining for Predicting Final Marks of Students That Use Moodle Courses / C. Romero, P.G. Espejo, A. Zafra, J.R. Romero, S. Ventura // Computer Application in Engineering Education. – 2013. – V. 21.
8. Volegzhanina, I.S. Kompleksniy podkhod k organizatsii processa inoyazichnoy podgotovki obuchayutikhhsya nelingvisticheskikh napravleniy v sisteme neprerivnogo professional'nogo obrazovaniya // V mire nauchnikh otkritiy. – Krasnoyarsk: Nauchno-innovatsionniy centr. – 2013. – № 3.1(39) (Gumanitarniye i obshchestvenniye nauki).
9. Volegzhanina, I.S. E-Learning Package for IT-Based English Language Learning / I.S. Volegzhanina, S.V. Chusovlyanova // QUAESTI. The 1st Virtual Multidisciplinary Conference (December 16 – 20, 2013), Zilina, Slovakia.

10. Bihkadorova, E.S. Tekhnologiya realizatsii multimediyjnogo uchebno-metodicheskogo kompleksa formirovaniya professional'noj inoyazichnoj kul'turi // Trudi 10-yj Yubileyjnoj mezhdunar. nauchno-praktich. Internet-konferencii «Prepodavatel' vihshej skoli v XXI veke». – Rostov-na-Donu, 2013. – Sb. 10.
11. Bihkadorova, E.S. Neprihrivnaya yazikhovaya podgotovka inzhenernikh kadrov / E.S. Bihkadorova, I.S. Volegzhanina // Tradicii i perspektivih obucheniya inostrannomu yazihku: materialih IX mezhdunar. metodicheskoy zimmey skoli. – Novosibirsk, 2013.
12. Volegzhanina, I.S. English for Transportation Technology: Coursebook = Tekhnologiya transportnikh processov: uchebnoe posobie po anglijskomu yazihku dlya studentov specialnosti «Ehkspluatatsiya zheleznykh dorog» / I.S. Volegzhanina, O.A. Palagina, S.V. Chusovlyanova [Eh/r]. – R/d: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=356>
13. Volegzhanina, I.S. English for Transportation Technology: Practice File = Tekhnologiya transportnikh processov: praktikum dlya samostoyatel'noj raboti po anglijskomu yazihku / I.S. Volegzhanina, O.A. Palagina, S.V. Chusovlyanova [Eh/r]. – R/d: <http://moodle.stu.ru/course/view.php?id=523>
14. Bihkadorova, E.S. Anglijskiy yazihk dlya stroitelej i arkhitektorov (English for Builders and Architects): ucheb. posobie / E.S. Bihkadorova, S.A. Veselova. – Novosibirsk, 2013.
15. Bihkadorova, E.S. Anglijskiy yazihk dlya stroitelej i arkhitektorov (English for Builders and Architects): praktikum dlya samostoyatel'noj raboti studentov stroitel'nykh specialnostej / E.S. Bihkadorova, S.A. Veselova. – Novosibirsk, 2013.
16. Bihkadorova, E.S. English for Builders and Architects = Anglijskiy yazihk dlya stroitelej i arkhitektorov / E.S. Bihkadorova, S.A. Veselova [Eh/r]. – R/d: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=367>
17. Bihkadorova, E.S. Water in Science and Engineering = Primenenie vodih v nauke i tekhnike / E.S. Bihkadorova, D.V. Volodina [Eh/r]. – R/d: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=369>
18. Bihkadorova, E.S. Anglijskiy yazihk dlya inzhenerov-mekhanikov (English for Mechanical Engineers): ucheb. posobie. – Novosibirsk, 2011.
19. Bihkadorova, E. S. Anglijskiy yazihk: cb. pis'mennih kontrol'nykh rabot. – Novosibirsk, 2011.
20. Bihkadorova, E.S. English for Mechanical Engineers = Anglijskiy yazihk dlya inzhenerov-mekhanikov. Registratsiya № OFEhRNI017254 ot 04.07.2011 g., № CITIS 50201151061 ot 21.07.2011 g. [Eh/r]. – R/d: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=354>
21. Bihkadorova, E.S. Railway Engineering = Stroitel'stvo i ehkspluatatsiya zheleznykh dorog / E.S. Bihkadorova, Eh.M. Anikina, E.T. Kitova, O.A. Palagina, S.K. Yavorskaya [Eh/r]. – R/d: <http://moodle2.stu.ru/course/view.php?id=386>

Статья поступила в редакцию 10.04.14

УДК 378

**Dzhegistayeva L.I. FEATURES OF ETHNOECOLOGICAL FORMATION OF THE CHECHEN REPUBLIC.** The problem of ethnoecological education is extremely important and seriously studied today, for it is responsible for the development of ethnoecological culture, the proper attitude to the environment. The author of the article analyzes the prospects of the development of ethnoecological education in the Chechen Republic.

**Key words:** ethnoecology, education, features of development.

**Л.И. Джегистаева, ст. преп. каф. педагогики и дошкольной психологии Чеченского гос. педагогического института, г. Махачкала, E-mail: halun@bk.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Проблема этноэкологического образования является чрезвычайно важной и острой, ибо от ее решения зависит более успешное формирование этноэкологической культуры, ответственного отношения к окружающей среде каждого человека. Перспективы развития этноэкологического образования ЧР анализирует автор статьи.

**Ключевые слова:** этноэкология, образование, особенности развития.

Великие мыслители всех народов во все времена обращали особое внимание на гуманные идеи единства человека и природы, почитание ее как чего-то вечного и высшего, сопряжения жизни природы и жизни человека. С этих позиций исследователи разных областей современной науки подчеркивают, что экологические объекты ближайшего природного и социоприродного окружения, вызывают у человека глубокие эмоциональные переживания и разнообразные чувства.

Первоначальные представления о необходимости ознакомления подрастающего поколения с особенностями местности своего проживания появились в глубокой древности. Они основывались на народном знании природы края и ее богатств, населения, истории развития отношений человека и природы и их глубокой взаимосвязи. Изучение педагогических исследований позволило обнаружить, что к данной проблеме обращались исследователи зарубежной педагогики Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Ф. Фребель и др.

Отечественные психологи (С.М. Артюнян, А.Д. Карнышев, Г.В. Кранавили, В.Г. Крысько и др.) считают, что каждая нация существует за счет системы устойчивых внутренних связей и отношений составляющих ее людей. Эти связи и отношения формируются в процессе этнического развития, регулируются традициями и нормами поведения, принятыми в данной среде, и совершенствуются по мере становления и развития самобытной национальной культуры. Национальную культуру определяют как совокупность материальных и духовных ценностей нации, а также практикуемые ею основные способы взаимодействия с природой [1].

Прогресс современной цивилизации в значительной степени обусловлен бурным развитием естествознания, в частности,

биосферных наук, в которых все земные процессы рассматриваются во взаимосвязи, в единстве и взаимообусловленности их проявлений. Экология в числе этих наук приобретает особую значимость. В последние десятилетия отчетливо просматривается развитие двух параллельных процессов – усугубления экологических проблем планеты и их осмысления населением Земли. В настоящее время происходит становление системы непрерывного экологического образования, формируется концептуальное видение этого процесса. Начальным звеном системы экологического образования является сфера дошкольного воспитания.

Народные знания о природе позволили воспитать особый духовно- нравственный мир чеченского народа. Возникновение национально-этнической ментальности чеченского народа, как мировидения, архетипа культуры обусловлено рядом факторов, которые определили национально-психологические особенности представлений данной этнической общности, систему педагогических взглядов, а также тип экологического сознания и поведения.

Этническая общность чеченского народа сложилась, словно своеобразный социум, возникший как результат самоорганизации населения на базе совместной жизнедеятельности в определенных природных и исторических условиях. Чеченцы, тесно взаимодействуя с носителями других культур – народами Кавказа и России, через века пронесли свои этнокультурные особенности: язык, обычаи, обряды, традиции, общественное устройство и духовно-нравственные ценности. Чеченская республика отличается значительным разнообразием климатических условий. Большим разнообразием представлена водная система: реки, озера, ледники, водопады.

Данные особенности отразились на педагогических воззрениях, определили ряд специфических черт народной педагогики чеченцев. Народная педагогика, как общее качество национальной культуры важна для национальной консолидации, формирования самосознания чеченского народа.

Анализ этнографической литературы, фольклорных материалов позволяет сделать вывод, что народная педагогика чеченцев имела продуманный механизм социализации ребенка в микросоциуме, самостоятельную концепцию детства, представляющую собой цельную программу воспитания и обучения подрастающего поколения, ориентированную на формирование личности – физически крепкой, нравственно здоровой, коллективистской, гуманной, любящей труд, природу и родину.

Значительную роль в этноэкологическом образовании выполняют и религиозные воззрения чеченцев. В исламской культуре, в священной книге Коран, Хадисе и других источниках Исламской религии неотъемлемой частью системы норм и ценностей являются принципы бережного отношения к окружающей среде, вопросы гигиены и здоровья, формирования здорового образа жизни. Но эти возможности не используются в полной мере, хотя идейная значимость исламской культуры для охраны окружающей среды очевидна [2, с. 32].

В этой связи изучение путей возрождения традиций сохранения в чистоте окружающей человека среды и бережного отношения к природе через основополагающие идеи исламской культуры и религии обретает особую актуальность в настоящее время, характеризующееся интенсивным освоением природных богатств, небывалым использованием ресурсов планеты.

Тема взаимодействия человека и природы выходит за пределы какой-либо одной науки. Она с давних пор имеет мировоззренческий характер и зависит от традиционных представлений. Предки чеченцев в процессе адаптации, путем проб и ошибок, в условиях конкретной местности накапливали многочисленные знания об окружающей среде. На основе этих знаний у них выработалась система стереотипных навыков природопользования – своя, связанная с особенностями данной конкретной местности.

В чеченской народной культуре важное место занимает проблема отношения человека к природе. Человеку вменяется в обязанность относиться к природе так же бережно, уважительно и милосердно, как и к людям. Поэтому в народной этике выработаны определенные нормы отношения к диким и домашним животным, птицам, земле, лесам, водам, сенокосным угодьям и т. д. В отношении человека к его домашним животным проявляется полная картина его внутренней культуры. И хотя животные зачастую воспринимались едва ли не как друзья людей, **чеченцы издревле охотились на диких животных**. Но и в охоте существовали свои правила и ограничения. Например, запрещалось охотиться на животных, готовящихся воспроизвести на свет потомство, или когда их детеныши были совсем маленькими. Чеченская народная культура запрещала охотнику убивать пасущееся животное [3].

**Такое же отношение должно быть и к растениям.** Это хорошо понимали далекие предки чеченского народа. Так, они не позволяли безжалостно и расточительно истреблять лес.

Человек, направлявшийся в лес за дровами, оборачивал топор тряпкой, чтобы деревья не могли его видеть. Перед тем, как срубить дерево, полагалось произнести молитву. Почитание домашних и диких животных, деревьев, трав, вод, озер и нравственное отношение к ним – вбирает в себя понятие «любовь к Родине». Чеченцам присуще исключительно сильное желание (где бы они ни жили) быть похороненными в родной земле. Поэтому у чеченского народа существует обычай – любого чеченца по возможности, привезти в родные края. Это свидетельствует о высоком уровне почитания земли, на которой жили предки [1, с. 66-68].

Рост уровня социально-экономического развития местного населения приводит к появлению новых культурно-хозяйственных центров, расширению равнинных поселений и, как следствие, к усилению антропогенной нагрузки на окружающую среду. Именно разрушение традиционного уклада жизни горцев привело к сокращению численности редких видов животных, сведению лесов, нарушению экологического баланса. Сохранение уникальной природы Чечни возможно при условии понимания ценности исторических традиций природопользования и их бережного сохранения. В любом военном конфликте окружающая среда всегда оказывается не только театром военных действий, но и стороной, причем всегда – проигравшей. В этой связи важно думать о преодолении экологических последствий войны в этом регионе. Первые шаги уже сделаны – группой ученых-энтузиастов опубликована книга «Оценка природного потенциала и экологического состояния территории Чеченской Республики», ведется работа над Экологическим атласом земель Ч Р.

Анализ состояния этноэкологического образования показывает, что данное направление не реализуется в полноценном объеме и требует достаточно серьезного отношения. Это можно объяснить отсутствием экологического мышления и адекватного восприятия окружающей действительности вследствие недостаточного экологического образования и воспитания, хотя оно реально развивается во многих учебных заведениях Чеченской республики, особенно в высшей школе. Кафедры Чеченского государственного университета, Чеченского государственного педагогического института, Чеченского государственного нефтяного университета) ведут работу по подготовке кадров экологов различного профиля и педагогов, владеющих приемами экологического образования и воспитания. Данное направление необходимо также учитывать при подготовке будущих преподавателей высшей школы [4]. Необходимо так же развивать дошкольную экологическую педагогику, призванную приобщить детей дошкольного возраста к природе, выработать к ней ответственное отношение. Именно экологическое образование должно обеспечить одновременно экологическое воспитание личности, способной на анализ и последующий синтез взаимосвязанных природных и техногенных систем и процессов, выбор оптимальных в экологическом отношении решений и действий. Достижение данной цели затрудняется тем, что экологическое образование должно охватывать одновременно три направления: теоретическое, практическое, региональное, причем дифференцировано для разных возрастных, социальных и профессиональных групп населения.

#### Библиографический список

1. Николаева, С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. – М., 2011.
2. Байраков, И.А. Чеченская республика: природа, экономика и экология / И.А. Байраков, Э.Б. Балатханов, А.И. Авторханов, Х.Э. Таймасханов. – Грозный, 2006.
3. Джамалханов, З. Чеченский фольклор / З. Джамалханов, С. Эльмурзаев. – Грозный, 1992. – Т. 2: Чеченские народные сказки, пословицы, загадки.
4. Сорокопуд, Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. – 2013.- №4(41).

#### Bibliography

1. Nikolaeva, S.N. Sistema ehkologicheskogo vospitaniya doshkolnikov. – M., 2011.
2. Bayrakov, I.A. Chechenskaya respublika: priroda, ehkonomika i ehkologiya / I.A. Bayrakov, Eh.B. Balatkhanov, A.I. Avtorkhanov, Kh.Eh. Taymaskhanov. – Grozniy, 2006.
3. Dzhamaalkhanov, Z. Chechenskiy folklor / Z. Dzhamaalkhanov, S. Ehlmurzaev. – Grozniy, 1992. – T. 2: Chechenskie narodniye skazki, posloviy, zagadki.
4. Sorokopud, Yu.V. Novye trebovaniya k podgotovke prepodavateley vihshey shkolih v kontekste sovremennikh obrazovatelnykh realiyy / Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013.- №4(41).

Статья поступила в редакцию 25.03.14

УДК 37.012

*Yemelyanova O.V., Dvoryankina Ye.K. THE MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF SELF-SUFFICIENT WORK IN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION SYSTEM AND THE CRITERIA OF ASSESSMENT ITS RESULTS.* The article defines a topical question of forming self-sufficiency as a necessary feature in the process of training of future specialists in higher education system. The set of important characteristics of this meaning is marked. The authors offer mechanisms of development of educational and self-educational independence among students. The criteria of tracking the results are indicated.

**Key words:** system-based approach, independence, a method of forming self-sufficient work.

**О.В. Емельянова**, преп. каф. информационного и технического обеспечения ОВД Дальневосточного юридического института МВД России, г. Хабаровск, E-mail: emelianova84@mail.ru; **Е.К. Дворянкина**, д-р пед. наук, проф. каф. математики и информатики Дальневосточного гос. гуманитарного университета, г. Хабаровск, E-mail: sispodx@inbox.ru

## МЕХАНИЗМ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВУЗА И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТА (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЯ)

В статье обозначена проблема необходимости воспитания самостоятельности при подготовке квалифицированных кадров в вузе, выделен набор существенных характеристик данного понятия, предлагается механизм воспитания и самовоспитания самостоятельности субъектом учения, обозначены критерии отслеживания результативности.

**Ключевые слова:** системный подход, самостоятельность, механизм воспитания самостоятельности.

Анализ сложившегося состояния в профессиональной подготовке квалифицированных кадров в вузе и государственных образовательных стандартов, учебных планов и программ, позволяет констатировать обострившиеся противоречия между требованиями к профессиональному образованию и готовностью получать его на высоком уровне самостоятельности и творчества; между необходимостью становления обучающихся субъектами саморазвития самостоятельности как основы их профессиональной подготовки и недостаточностью научно обоснованных рекомендаций по организации целевого взаимодействия в системе обучения.

Проблема саморазвития самостоятельности у обучающейся молодежи не может быть решена без теоретического контекста, который позволяет обеспечить ее решение. Для разработки механизмов управления становлением обучающихся в системе обучения и воспитания при изучении основ наук в вузе субъектами самовоспитания самостоятельности обратимся к сущностной характеристике понятий «самостоятельность», «субъект самовоспитания», «механизмы управления становлением субъектной позиции» раскрытых в научной литературе и обозначим выбор концепции исследования для решения проблемы, то есть поставленных задач и достижения цели.

Для нашего исследования важен педагогический аспект понятия самостоятельности, рассмотренный в трудах философов. Так, Сократ считал, что целью образования человека и морального его совершенствования является приобретение способности к самопознанию, а условие реализации этой цели – самостоятельность, которая проявляется в привычке ставить вопросы и искать на них ответы. М.Ф. Квинтилиан [1] указывал на необходимость поощрять у детей стремление к творчеству, в чем он видел проявление высшей формы самостоятельности. Недостаточно, по его мнению, копирование действий наставника. Наиболее значимой для нашего исследования оказалась позиция А.Г. Мысливченко [2], в которой ученый самостоятельность связывает с внутренней свободой человека, под которой понимается специфическая человеческая избирательная и согласованная активность сознания, воли и нравственности при самостоятельном выборе целей, принятии решений и воплощении их в жизнь. Такая философская идея на понятие самостоятельности личности позволила подойти к пониманию самовоспитания самостоятельности с позиции системного подхода, который позволил разработать теоретические положения и обозначить педагогические условия для становления обучающихся субъектами саморазвития самостоятельности.

Обзор материала из научных источников, можно представить с двух позиций: в первой – самостоятельность рассматри-

вается как научное понятие и его проявление, во второй – психолого-педагогические аспекты возможности воспитания самостоятельности. Остановимся на кратком обзоре психолого-педагогической литературы, в которой рассматривается понятие самостоятельности человека и ее проявление.

Так, И.С. Кон утверждает, что самостоятельность – наиболее ценное качество личности, благодаря которому «формируются и реализуются творческие потенции человека и достигается полнота бытия» [3, с. 208]. Возникают вопросы, в сравнении с какими качествами личности самостоятельность является наиболее ценным, с другой стороны, как это качество формируется в мировоззрении личности? Чтобы понять сущность этого понятия и возможность его формирования обратимся к характеристике ее проявления. Так, В.Д. Пекелис связывает самостоятельность человека с ее проявлением в умении управлять своим поведением. Самостоятельный человек готов всесторонне анализировать ситуацию, соотносить свои возможности с ее требованиями и законами, которым следует подчиняться, выбирая оптимальный вариант поведения, не причиняя вреда ни себе, ни окружающим [4]. С позиции системного подхода, который принят за концептуальный ориентир, названные характеристики присущи субъекту-управленцу, то есть субъекту [5].

Самостоятельность характеризуется многими психологами как опора человека на собственные силы, как умение ставить перед собой цели, подбирать средства для их реализации. Аналогичный подход раскрывается в словаре, составителем которого является Е.С. Рапацевич. В словаре самостоятельность определяется как «одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определенную цель, настойчиво добиваться ее выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но и в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений» [6].

В итоге проведенного анализа можно констатировать, что понятие самостоятельности, хотя и раскрывается по-разному, позволяет выделить набор существенных признаков, к которым относятся: готовность поставить цель в любой ситуации; подобрать средства для ее достижения, проявляя при том ответственность и инициативность, активность; готовность принять решение в нестандартных ситуациях. Выделенный набор признаков понятия позволил разработать механизм становления обучающихся субъектами самовоспитания самостоятельности.

Самостоятельность как качество личности в работах многих ученых рассматривается в связи с другими, например, нравственными: ответственность, целеустремленность, самостоятельность, активность; интеллектуальными. Так, Е.П. Ильин [7] счи-

тает, что «самостоятельность характеризуется не только самостоятельным принятием решений и осуществлением намеченного, но и взятие на себя ответственности за дела и поступки». Однако самостоятельность и ответственность являются элементами состава нравственной категории свободы, наряду с другим: самодеятельность, единство личного и общественного, самопринуждение и др.

А.А. Кирсанов и Ж.А. Зайцева отмечают связь самостоятельности и творчества: «... акт творчества в отличие от действий, основанных на применении уже известных приёмов и правил, ..., означает всякий раз поиск самостоятельного пути к достижению желаемого эффекта» [8]. В этом контексте связь между творчеством и самостоятельностью имеет место, если рассматривать их с процессуального аспекта. Анализ показал на связь «свободы» и «самостоятельности», самостоятельность как понятие нравственности является элементом состава информационного поля нравственной категории свободы. На связь творчества и свободы указывал Н.А. Бердяев [9].

Рассмотрим вариант установления уровня проявления самостоятельности, предложенный Т.Э. Токаевой [10] (нулевой, низкий, средний, высокий) применительно к следующим показателям, а их формирование считать механизмом реализации целей: 1. Готовность поставить цели в ситуации (проявление активности в целеполагании); 2. Создание последовательности действий для выполнения того или иного задания (разработка технологии получения желаемого результата; развитие системного (телеологического) мышления); 3. Организация деятельности по реализации разработанной технологии (проявление опыта опережающего или реального моделирования системы познания или поведения (проявление качеств субъектной позиции); 4. Самоанализ (рефлексия) своей деятельности и ее результа-

та по степени достижения цели (проявление опыта рефлексивной культуры субъекта системы обучения); 5. Перенос (экстраполяция) приобретенного опыта в системе учения в систему самообучения и самовоспитания. Обозначенные критерии указывают на механизм реализации технологии самовоспитания обучающихся.

Для наших исследований по проблеме становления обучающихся субъектами самовоспитания самостоятельности материалы, предложенные Т.Э. Токаевой, оказались основой для разработки критериев оценивания уровня сформированности самостоятельности у будущих специалистов юридического вуза, при изучении ими предметных областей знаний. Отметим, что адаптивное разработанное материалов для вузовской практики стало возможным благодаря принятому системному подходу к образованию.

Таким образом, изучение, анализ и систематизация психолого-педагогической литературы позволил сделать ряд заключений: 1) понятие самостоятельности рассмотрено в исследованиях достаточно объемно, но зафиксировано отсутствие логического определения; 2) анализ разных позиций позволил выделить наличие общих характеристик, раскрывающих понятие самостоятельности и заложить основы его определения, перечислив набор существенных признаков, то есть состав определения самостоятельности как системы; 3) отсутствие четкого определения понятия самостоятельности, а поэтому возможность ее как качества личности развивать с неизбежностью потребовало использовать системный подход и предложить вариант решения проблемы, обозначенной сложившимися противоречиями на современном этапе развития высшего профессионального образования в целом и подготовки квалифицированных специалистов юридических кадров, в частности.

#### Библиографический список

1. Квинтилиан, М.Ф. 12 книг риторических наставлений / пер. с латин. А. Никольского. — СПб., 1834.
2. Мысливченко, А.Г. Человек как предмет философского познания. — М., 1972.
3. Кон, И.С. Психология самостоятельности // Педагогика здоровья. — М., 1992.
4. Пекелис, В.Д. Как найти себя: энциклопедия, которая поможет тебе стать сильнее, умнее, лучше: в 3 кн. — М., 1989.
5. Дворянкина, Е.К. Моделирование образовательной системы вуза по развитию студентов как субъектов будущей профессионально-педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2012.
6. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. — Минск, 2001.
7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. — СПб., 2000.
8. Кирсанов, А.А. Развитие творческой активности личности в педагогическом процессе / А.А. Кирсанов, Ж.А. Зайцева. — Казань, 1995.
9. Бердяев, Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. Мышление. — М., 1989.
10. Токаева, Т.Э. Педагогические условия воспитания самостоятельности у детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1994.

#### Bibliography

1. Kvintilian, M.F. 12 knjig ritoricheskikh nastavljenij / per. s latin. A. Nikol'skogo. — SPb., 1834.
2. Mihslivchenko, A.G. Chelovek kak predmet filosofskogo poznaniya. — M., 1972.
3. Kon, I.S. Psikhologiya samostoyatel'nosti // Pedagogika zdorov'ya. — M., 1992.
4. Pekelis, V.D. Kak najti sebya: ehnciklopediya, kotoraya pomozhet tebe statj sil'nee, umnee, luchshe: v 3 kn. — M., 1989.
5. Dvoryankina, E.K. Modelirovanie obrazovatel'noy sistemih vuza po razvitiyu studentov kak subjektov buduthej professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2012.
6. Sovremenniy slovarj po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. — Minsk, 2001.
7. Iljin, E.P. Motivaciya i motivih. — SPb., 2000.
8. Kirsanov, A.A. Razvitie tvorcheskoy aktivnosti lichnosti v pedagogicheskom processe / A.A. Kirsanov, Zh.A. Zayceva. — Kazanj, 1995.
9. Berdyayev, N.A. Filosofiya svobodih. Smihsl tvorchestva. Mihshlenie. — M., 1989.
10. Tokaeva, T.Eh. Pedagogicheskie usloviya vospitaniya samostoyatel'nosti u detey: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — SPb., 1994.

Статья поступила в редакцию 11.04.14

УДК 373.3

**Zhirkova K.A. ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS WITH A DIFFERENTIATED APPROACH IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH IN A PRIMARY SCHOOL.** This article deals with realization of a differentiated approach and activation of cognitive activity in learning a foreign language at school. The concepts of "differentiation" and "cognitive activity" are analyzed. The author pays attention to the existence of a basic embodiment of a differentiated approach based on this study.

**Key words:** group, differentiation, differentiated approach, differentiated instruction, foreign language, cognitive activity.

**К.А. Журкова, аспирант каф. педагогики и психологии МГГУ им. Шолохова, г. Москва,  
E-mail: zhirkova@list.ru**

## АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Статья посвящена реализации дифференцированного подхода обучающихся при изучении иностранного языка в начальной школе. Проанализированы и раскрыты понятия «дифференциация» и «познавательная деятельность». Выявлен принцип дифференциации обучения в условиях современной школы. Автор обращает внимание на существование различных вариантов осуществления дифференцированного подхода в общеобразовательном процессе. Приводятся результаты экспериментального исследования, проведенного с использованием одного из вариантов.

**Ключевые слова:** группа, дифференциация, дифференцированное обучение, дифференцированный подход, иностранный язык, познавательная деятельность.

Одной из актуальных проблем современно образования является активизация познавательной деятельности обучающихся в младшей школе. Наиболее значимый фактор развития познавательной деятельности и познавательных процессов – создание условий для развития способностей детей с учетом индивидуальных различий ребенка. Целью нашего научного эксперимента является выявление эффективности дифференцированного подхода к обучающимся при активизации познавательной деятельности на основе изучения английского языка.

Каждый ученик обладает определёнными способностями. Проблема индивидуальных различий детей и их дифференцированного обучения является не только социально-психологической и философской, но и педагогической проблемой. «Дифференциация – это форма организации учебной деятельности школьников среднего и старшего возраста, при которой учитываются их склонности, интересы, проявившиеся способности» [1, с. 276].

Ссылаясь на научные работы И.Э. Унта, дифференциацию можно обозначить как обучение, проходящее в группах учеников, сформированных на основании каких-либо особенностей, при этом учитываются индивидуальные особенности обучающихся. В таких группах обучение происходит по нескольким различным учебным планам и программам [2].

Дифференцированное обучение на уроках – это процесс обучения, который предполагает глубокое изучение индивидуальных особенностей школьников, их классификацию по типологическим группам и организацию работы этих групп над выполнением специфических учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию [3, с. 7]. За создание условий для активизации познавательного процесса и мотивации в процессе обучения отвечает в первую очередь учитель. Ученик демонстрирует результаты этих условий, а в следствие саму познавательную активность. Из этого следует, что активизация познавательной деятельности – это двусторонний процесс, основанный главным образом на познавательной активности ученика. И.П. Подласый утверждает, что учебная (познавательная) активность обучающихся выражается в стремлении учиться, преодолевать трудности на пути приобретения знаний, в приложении к максимуму собственных волевых усилий и энергии в умственной работе [4, с. 95].

В ходе нашего научного эксперимента рассмотрим активизацию познавательной деятельности при дифференцированном подходе в процессе изучения английского языка в начальных классах общеобразовательной школы (3 класс). На основе диссертационной работы Ю.И. Щербакова «Педагогическое руководство познавательной деятельностью младших школьников с учетом индивидуально-типологических особенностей» по итогам нашего эксперимента шкалу продуктивности познавательной деятельности обучающихся начальной школы условно разделим на четыре уровня.

Рассмотрим принцип дифференциации обучения. Это положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный.

На основе данного принципа строится технология дифференцированного обучения, которая представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

В нашем эксперименте используется технология уровневой дифференциации. Где главным образом обращено внимание на целевые ориентации, а именно:

- обучение каждого на уровне его возможностей и способностей;
- приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп обучающихся;
- Учет познавательных возможностей каждого ученика.

В образовательном процессе важно иметь ввиду о существовании двух форм дифференцированного подхода: внутренней и внешней.

Именно это обстоятельство учитывается нами для осуществления дифференцированного подхода: наибольший интерес занимает внутренняя дифференциация, которая происходит в трех формах классной работы: фронтальной, групповой и самостоятельной.

В ходе нашего научного опыта класс будет разделен на несколько подвижных частей (групп) в зависимости от познавательных интересов и деятельности обучающихся.

В проведенном эксперименте дифференцированный подход в обучение был реализован следующим образом:

В первую очередь мы определили по каким критериям (они могут быть разными: способность, знания, умения, обучаемость, обученность, уровень творческих способностей, память) будет осуществляться дифференциация обучения. Затем разработали материалы (тесты, задания), которые позволяют осуществить дифференциацию школьников. Следующим этапом была проведена педагогическая диагностика обучающихся на основе отобранного материала. Если некоторые учащиеся не справлялись с заданиями или оно оказывалось для них слишком простым, ученики были переведены в более слабую или более сильную группу.

Следует обратить внимание на существование основных вариантов осуществления дифференцированного подхода в обучении иностранному языку:

- дифференцированная сложность задания – одинаковые условия его выполнения для всех;
  - дифференцированная сложность задания – дифференцированные условия его выполнения;
  - дифференцированная сложность задания – дифференцированные условия его выполнения;
  - одинаковая сложность задания для всех – дифференцированные условия его выполнения;
  - одинаковая сложность задания для всех учеников – одинаковые условия выполнения.
- реализован в виде заданий и упражнений различной трудности.

В ходе нашего опыта была использована одинаковая сложность задания (текст) при дифференцированном условии его выполнения (задания). Для его осуществления были использованы сформированные навыки и умения чтения у обучающихся 3 класса. Главной целью опыта являлся контроль уровня сформированности навыка чтения, понимание основной идеи текста. Для достижения поставленной цели, учащимся необходимо было выполнить ряд упражнений, выполненных по данному тексту.

Перед тем как приступить к разработке заданий, необходимо было условно разбить класс на группы. Основным критерием являлся уровень подготовки учеников (выше среднего и ниже среднего). Также при подборе заданий особое внимание уделялось индивидуально-психологическим особенностям школьников.

Всей группе учеников был предоставлен один и тот же текст, но вопросы и задания были дифференцированы по уровню под-

готовки школьников. Группе учеников с уровнем выше среднего были предложены задания со специальными вопросами, требующие полного, развернутого ответа. Остальная часть обучающихся получила задания с общими вопросами, при которых ответами являются слова «да» или «нет». Вторым заданием являлось упражнение, дифференцируемое по тому же критерию. Первой группе было предложено написать план прочитанного текста, второй – пронумеровать предложения в соответствии с текстом.

Все задания выполнялись самостоятельно. В конце занятия был произведен обмен «опытом», т.е. обе группы учеников делились своими впечатлениями о тексте, самостоятельно про-

веряли задания, при выявлении ошибок или недочетов, ученики совместно исправляли их и проговаривали правильные ответы, что приводило к формированию навыка говорения.

Подводя итоги нашего опыта, организация самостоятельной работы явилась основой дифференцированного подхода при активизации познавательной деятельности. Дифференцированный подход реализован в виде заданий и упражнений различной трудности. В результате нашего эксперимента было установлено, что шкала продуктивности познавательной деятельности учащихся начальной школы на уроках иностранного языка условно можно разделить на четыре уровня: низший, средне-низший, средне – высший, высший.

#### Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1.
2. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
3. Чередов, И.М. О дифференциации обучения на уроках. – Омск, – 1973.
4. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М., 2003.
5. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. – М., 1998.
6. Шемякина, В.В. Активные формы и методы обучения иностранному языку // Специалист. – 2006. – № 2.
7. Щербаков, Ю.И. Педагогическое руководство познавательной деятельностью младших школьников с учетом их индивидуально-типологических особенностей: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1980.

#### Bibliography

1. Rossijskaya pedagogicheskaya ehnciklopediya. – М., 1993. – Т. 1.
2. Unt, I.Eh. Individualizaciya i differenciaciya obucheniya. – М., 1990.
3. Cheredov, I.M. O differenciacii obucheniya na urokakh. – Омск, – 1973.
4. Podlasiy, I.P. Pedagogika. Noviy kurs: ucheb. dlya stud. viyss. ucheb. zavedeniy: v 2 kn. – М., 2003.
5. Selevko, G.K. Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii: ucheb. posob. – М., 1998.
6. Shemyakina, V.V. Aktivnye formy i metody obucheniya inostrannomu yazhku ?? Specialist. – 2006. – № 2.
7. Therbakov, Yu.I. Pedagogicheskoe rukovodstvo poznatelnoy deyatel'nostyu mladshikh shkolnikov s uchetom ikh individualno-tipologicheskikh osobennostey: dis. ... kand. ped. nauk. – М., 1980.

Статья поступила в редакцию 03.04.14

УДК 376.3

*Ignatyev G.V. THE PROBLEM OF FORMATION CREATIVE ACTIVITY IN CHILDREN WITH DISABILITIES.* This article describes the theoretical and methodological aspects of creative activity in life of pupils and the problems of forming creative activity in children with disabilities. The research defines the main conditions for effective education of a creative personality of children with disabilities.

**Key words:** pupil, limited abilities, creativity, creative activity, visual arts, art and life conditions of education, upbringing creative personality.

*Г.В. Игнатьев, аспирант Чувашского гос. педагогического университета им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары, E-mail: geo1810@yandex.ru*

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

В работе описаны теоретико-методологические аспекты творческой активности в жизни учащихся, рассмотрены проблемы формирования творческой активности у детей с ограниченными возможностями, выявлены основные условия эффективного воспитания творческой личности детей с ограниченными возможностями.

**Ключевые слова:** учащийся, ограниченные возможности, творчество, творческая активность, изобразительные искусства, искусство и жизнь, условия воспитания, воспитание творческой личности.

Ученые, психологи, педагоги определяют детство как сенситивный период спонтанного, интуитивного поиска сферы творчества, в которой личность может реализовать свой творческий потенциал. Так, Д.Б. Богоявленская отмечает: «Каждый ребенок от природы – создатель разнообразных, в том числе и эстетических, ценностей: сооружая домики, он проявляет свое архитектурное творчество, лепя и рисуя, он – скульптор и живописец, наконец, он имеет очень большое стремление к хороводу, песням, танцам и драматизации» [1, с. 10].

В современной науке проблеме творчества и творческой активности личности в целом уделяют внимание философы, психологи, педагоги. Они доказали, что творческие способности присущи каждому, однако проявление их зависит от условий развития и становления человека. Если не способствовать творческой деятельности индивида, то в дальнейшем это будет препятствием для всестороннего становления личности. Именно

поэтому развитию творческих способностей и формированию творческой активности подрастающего поколения необходимо уделять значительное внимание на всех уровнях образования. Поэтому нам важно исследовать и анализировать базовые проблемы становления и развития творческой активности в педагогической теории. В этом направлении ее изучение является одним из основных признаков развития науки преподавания изобразительных искусств, что позволяет творчески подойти к осмыслению различных аспектов современных образовательных процессов в художественно-педагогической деятельности.

Феномен творчества всегда привлекал внимание исследователей как важнейший компонент социальной культуры. Творчество определяется как положительно направленная деятельность, катализатор прогрессивных изменений в обществе, культуре. Это многогранное понятие, которое пронизывает все стороны деятельности личности и проявляется во всех направле-



ниях общественной жизни. Дети должны учиться самостоятельно мыслить, иметь собственное мнение, чувствовать ответственность за дело. Творческая личность значительно лучше адаптируется к социальным, бытовым и производственным условиям, эффективно их использует, совершенствует, меняет.

Творческая активность и изобразительные искусства особенно важны для детей с ограниченными возможностями, так как они помогут выработать у ребенка психологическую уверенность в собственной полноценности, ребенок сможет более творчески и уверенно решать жизненные задачи, также они могут создать правильную профессиональную ориентацию, выработать наличие творческой инициативы. Также они помогут развить такие качества как «открытость опыту», чувствительность к новому, способность видеть и ставить проблемы, отклониться от шаблона, оригинальность, энергичность, независимость, внутреннюю зрелость, критичность, высокую самооценку; можно указать на ценность таких творческих качеств, как возвышенность, сдержанность, устойчивость, целеустремленность, свободолюбие, трудоспособность, чувство успешности в делах. Все эти качества приводят к развитию таких деятельностно-творческих ценностей, как самостоятельность, саморегуляция, креативное самовыражение. Таким образом, современные научные исследования показывают, что творческая личность должна обладать рядом взаимодополняющих качеств. С одной стороны, это устойчивость, высокий уровень нравственного развития, независимость суждений, ответственность, сила воли, кругозор; с другой стороны, это гибкость, лабильность, способность к созданию нового, критичность, воображение, эмоциональность, чувство юмора и др.

В настоящее время большинство учащихся не раскрывает в детстве свои способности, свой творческий потенциал. Вследствие этого они могут испытывать трудности в личностной самореализации в будущем. Поэтому создание педагогических условий, выявление возможных путей и направлений педагогической работы, благоприятствующих творчеству, воспитанию творческих качеств личности является одной из приоритетных задач педагогической практики.

На наш взгляд, нельзя согласиться с некоторыми авторами, которые рассматривают результативность определенной деятельности как прямое следствие наличия или отсутствия соответствующих способностей, а сами способности определяют как совокупность свойств личности, обуславливающих успешность обучения какой-либо деятельности и совершенствования в ней (В.Л. Венгер, Е.А. Голубева, Р.М. Грановская, В.Г. Казаков, К.К. Платонов). При таком подходе не уделяется внимания другим важным факторам, которые тормозят или способствуют продуктивной деятельности. Подчеркивая главную особенность детского творчества – его тотальность (присутствие в жизни каждого ребенка) Л.С. Выготский справедливо замечает: «Каждый ребенок от природы в той или иной степени обладает творческим потенциалом, “творчество” является нормальным и постоянным спутником детского развития» [2, с. 21]. По мнению автора, «лучшим стимулом детского творчества является такая организация жизни и среды детей, которая создает потребности и возможности детского творчества».

С психологической точки зрения творческий акт представляет собой обобщение ранее виденного и слышанного, отбор типового и трансформацию существующего материала на основе творческого воображения. Процесс творчества характеризуется интуитивностью решений, в основе которых лежит реализация ранее накопленного жизненного и художественного опыта [3].

Среди психологов и педагогов нет единодушия относительно природы творчества детей, тем более детей с ограниченными возможностями. В решении этого вопроса можно выделить две противоположные позиции.

В основе первой лежит точка зрения, которая заключается в том, что источником творчества ребенка являются внутренние творческие силы, которые зарождаются в недрах детской психики и сводятся к спонтанному моменту, интуиции. Из этого следует вывод о неуправляемости процесса развития творчества детей и вреде педагогического воздействия [4].

В основу второго утверждения положена идея, которая заключается в том, что источник творческих проявлений ищут в самой жизни, в искусстве. Создание необходимых условий и является гарантией влияния на развитие творчества детей [5].

На наш взгляд, обе точки зрения имеют место, уточним в каком контексте. Имея дело с детьми, в том числе и с ограниченными возможностями, можно сказать, что творчество берет начало из их внутреннего мира, от их психики и интуиции. Также непосредственное влияние оказывает и внешний мир, жизнь вокруг. Ребенок, эмоционально переживая обстоятельства жизни, всегда имеет свое отношение к окружающей действительности, которое может выразить, например, в изобразительном искусстве. И здесь творческая активность и проявляет себя, и основная цель педагога на наш взгляд, помочь сформировать и развить в ребенке творческую активность, самостоятельность. Поэтому создание педагогических условий для развития творческой активности детей с ограниченными возможностями крайне важно. Также следует заметить, что преподаватель не должен оказывать сильного давления на творчество ребенка, указывая как именно выполнять то или иное задание, конечно он должен научить ребенка правильным техникам, но здесь есть очень тонкая грань между свободным творчеством и правильным технически творчеством. Преподаватель должен направить ребенка, не ограничивая его, указать ему вектор, дать знания как инструмент, а ребенок самостоятельно решить задачу и прийти к цели.

Педагогическая антропология К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» на уровне физиологических и психологических сведений того времени раскрывала родителям и педагогам большое значение всестороннего изучения формирующейся личности. Ученый утверждал, что ребенок не должен быть пассивным объектом обучения, а активность является одним из важнейших мотивов развития духовности и творческих способностей. Целью умственного воспитания К.Д. Ушинский считал развитие познавательного потенциала и мышления и привитие культуры труда путем целенаправленной деятельности воспитателей, родителей и учителей. Этот процесс предполагает приобретение в процессе обучения знаний, развитие познавательных и творческих способностей, формирование интереса и потребности в умственном обогащении, самостоятельном получении знаний и применении их на практике [6, с. 107].

Актуально и сегодня исследование Н.И. Пирогова (1810–1881 гг.). В июле 1856 г. в журнале «Морской сборник» была опубликована статья «Вопросы жизни», в которой автор изложил свое педагогическое кредо, где обозначил важность творческого развития личности воспитанного: в процессе обучения должны формироваться не бездушные прислужники, чиновники, а настоящий человек, гармонично развитая личность, патриот, гражданин, мыслитель. «Все те, кто готовятся стать полезными гражданами, – отмечал Н.И. Пирогов, – должны сначала научиться быть людьми» [7, с. 130]. В своих циркулярах Н.И. Пирогов обращал внимание учителей на необходимость отбросить старые, догматические способы преподавания и применять новые методы:

- необходимо стимулировать развитие собственного мнения,
- развивать умственные способности,
- формировать навыки самостоятельной работы.

Главная обязанность педагога заключается в том, чтобы преподавание осуществлять не ради собственного науки, а для развития с помощью науки определенных умственных или душевных способностей. Опытный учитель должен активизировать внимание и способствовать заинтересованности новым учебным материалом. Это, по мнению Н.И. Пирогова, самое главное для успешного обучения. Основными дидактическими принципами ученый считал осознанность обучения, активность и наглядность. В процессе реформирования образования Н.И. Пирогов нацеливал педагогов на творческую работу.

Мы полагаем, что основными условиями воспитания творческой личности детей с ограниченными возможностями являются: ориентация образовательного процесса на воспитание творческой личности человека; раннее выявление готовности личности осуществлять творческую деятельность (диагностика творческих способностей); формирование мотивации к творческой деятельности; опора на педагогическую теорию творчества в процессе организации учебно-воспитательного процесса; нравственная и творческая целенаправленность воспитательного процесса; наличие демократичных взаимоотношений воспитателя и воспитуемых; согласование воспитательного процесса с индивидуальными психологическими особенностями воспитан-

ников; ориентация учебно-воспитательного процесса на самовоспитание учащихся (самопознание, самоорганизацию, самореализацию); создание благоприятного творческого микроклимата в семье, школе, организация развивающей образовательной среды, которая способна обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного творческого саморазвития; ориентация на комплексное воспитание личности, проектирование личности на основе ее интересов и способностей; организация разнообразных форм стимулирования творческой деятельности учащихся (проведение олимпиад, организация исследований) и др.

В связи с этим можно предположить, что эффективности воспитания творческой личности детей с ограниченными возможностями будет способствовать деятельность педагога по следующим направлениям:

– включение учащихся в разнообразную творческую деятельность и ее «проживание», что достигается специально подобранными видами творческой работы. Это объясняется тем, что творческая личность проявляется, прежде всего, в деятель-

ности, направленной на созидание материальных и духовных ценностей;

– работа над совершенствованием умений, позволяющих учащимся быстро усваивать и присваивать новые виды деятельности, отличающиеся личностной ценностью;

– организация творческих объединений, позволяющих воспитывать необходимые личностные качества настоящего творца, а также способствовать формированию нравственных ценностей, учить общению и сотрудничеству.

Таким образом, организуя процесс воспитания творческой личности, педагог-воспитатель должен помнить о том, что основной чертой творческой личности является потребность индивида в активном, творческом созидании; эта потребность является смыслообразующей. Основной путь для создания творческой личности в ребенке – ориентация всего образовательного процесса на развитие творческого потенциала учащихся, что достигается посредством применения педагогических условий, стимулирующих творческую деятельность детей с ограниченными возможностями.

#### Библиографический список

1. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2012.
2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 2009.
3. Ермолаева-Томина, Л.Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. – М., 2011.
4. Мейлах, Б.С. Процесс творчества и художественного восприятия. – М., 2009.
5. Мелик-Пашаев, А.А. Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М., 2011.
6. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М., 2009. – Т. 5.
7. Пирогов, Н.И. Вопросы жизни. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Bogoyavlenskaya, D.B. Psihologiya tvorcheskikh sposobnostey. – M., 2012.
2. Vygotskiy, L.S. Vobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. – SPb., 2009.
3. Ermolaeva-Tomina, L.B. Psihologiya khudozhestvennogo tvorchestva: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2011.
4. Meylakh, B.S. Process tvorchestva i khudozhestvennogo vospriyatiya. – M., 2009.
5. Melik-Pashaev, A.A. Stupenki k tvorchestvu / A.A. Melik-Pashaev, Z.N. Novlyanskaya. – M., 2011.
6. Ushinskiy, K.D. Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t. / sost. S.F. Egorov. – M., 2009. – T. 5.
7. Pirogov, N.I. Voprosi zhizni. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 29.03.14

УДК 378.881.124 (571.56)

**Kornilova O.S. LATIN IN THE TEACHING BILINGUALS.** The article is devoted to the problem of teaching Latin proverbs for the students of Translation Department. The students use Latin proverbs in their oral speech, translate Latin aphorisms and learn to write them at French classes. The students also get acquainted with the authors of aphorisms. Various exercises and tests using Latin proverbs are presented in the article.

**Key words:** subordinative bilingual, aphorisms, proverbs, saying.

**О.С. Корнилова**, канд. филол. наук, проф. каф. методики преподавания иностранных языков института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Якутск, Email: 9241666987@mail.ru

## ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ

В статье рассматриваются особенности работы с билингвами. Перевод афоризмов, понимание сути перевода, знакомство с авторами изречений, основные черты их биографии, упражнения для проверки усвоения и понимания афоризмов, латинских пословиц. Показано значение латинского языка для студентов, изучающих французский язык.

**Ключевые слова:** субординативные билингвы, афоризм, пословицы, поговорки, изречение.

По учебному плану латинский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной, так как наш институт готовит филологов. Латинский язык расширяет лингвистический кругозор студентов, содействуя развитию научного подхода к современному языку, изучаемому в институте.

Преподаватели работают по учебнику В.И. Мирошниковой, Н.А. Федорова *Lingua latina* 9-ое изд., М.: Флинта; Наука, 2006. В учебнике после текста даются задания. На каждом уроке для анализа и перевода приводятся поговорки, пословицы, изречения, ставшие афоризмами, которые студенты учат наизусть по усмотрению преподавателя, включаются в зачеты и экзамены. Латинские изречения и пословицы используются в русском языке. Они являются наследием многовековой латинской культурной традицией, могут употребляться без перевода.

Республика наша многонациональная, поэтому контингент студентов билингвы, как координативные, владеющие одинаково как русским, так и якутским языками и субординативные. Большинство студентов субординативные билингвы с доминированием якутского и других языков. Обучение ведется на русском языке.

Преподаватели предлагают студентам выучить афоризмы, многие не понимают слово «афоризм». Изучение латинского языка включено в программу первого курса, поэтому следует объяснить, что афоризм – слово греческое (aphorismos «краткое высказывание») – устойчивое изречение в котором в краткой, лаконичной, образной легко запоминающейся форме высказывается обобщенная и законченная мысль. В отличие от пословиц, поговорок, афоризмы имеют конкретного создателя (писателя, историка, политика, ученого, художника и др.).

Богатым источником афоризмов являются произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др. Например: Чтение – вот лучшее учение (А.С. Пушкин), Жизнь – вечность, смерть – лишь миг! (М.Ю. Лермонтов).

Полезно объяснить также кратко, что такое пословица и поговорка. Пословица – это устойчивое афористическое изречение, в котором образно, кратко, выразительно отражаются разнообразные явления общественной жизни, нравственные взгляды, например: семь раз отмерь – один раз отрежь. С кем поведешься, от того и наберешься.

Поговорка – устойчивое, образное, меткое изречение, подчинительного характера. С точки зрения грамматической структуры пословицы в отличие от поговорок являются двучленными: в первой их части описываются определенные факты, события, а во второй части делаются обобщения, выводы, например: не место красит человека, а человек место, слово не воробей: вылетит – не поймаешь. В отличие от пословицы поговорка всегда одночленна, представляет собой часть суждения, не имеет определенных выводов, обобщений, характеризуется смысловой незаконченностью, контекстовой и ситуационной обусловленностью, например: «жди у моря погоды», «голод не тетка», «до свадьбы заживет», «утро вечера – мудренее».

В учебнике встречаются изречения с указанием автора в скобках. Изречение – это суждение, выраженное в краткой образной форме. Термин изречение часто употребляется в значении «афоризм».

Желательно не только ограничиваться грамматическим материалом, но расширять знания студентов на предложенном для перевода материале, следует комментировать для понимания суть перевода, знакомить кратко с автором изречения, найти соответствующие переводы на русском и якутском языках. Например, урок 2, на странице 30 текст, предложение 28. Cum tacent, clamant (Cic). Обычно студенты не понимают суть, начинают с грамматического анализа глаголов. Tacent глагол II спряжения, Praesens indicativi activi 3л.мн.ч. Tacēte, 2 молчат. Clamant глагол I спряжения Praesens indicativi activi 3 л. мн.ч. Clamāte, I кричат. Получается перевод: Когда они молчат, кричат (речь идет о красноречивом, многоговорящем молчании). Тем, что они молчат, они кричат. Следует кратко пояснить, чтобы поняли. Дать краткую справку. Цицерон «Первая речь против Катилины», VIII, 21... «Катилина составил заговор против правящей верхушки Римской республики в консульство знаменитого римского оратора и политического деятеля Марка Тулия Цицерона (63 г. до н.э.), который разоблачил этот заговор в своих речах против Катилины и организовал его подавление. Войска Катилины были разгромлены и сам Катилина пал в сражении. Историю заговора Катилины написал римский историк Салюстий («Заговор Катилины»). В своей первой речи против Катилины, произнесенной на экстренном заседании сената, Цицерон, превышая свои консульские полномочия, приказывает присутствующему в сенате Катилине уйти в изгнание. Сенаторы молчат, и Цицерон делает вывод, что этим молчанием они санкционируют, допущенное им нарушение законной процедуры, требовавшей для изгнания римского гражданина судебного постановления» [1, с. 158].

Марк Тулий Цицерон (106-43 до н.э.). В 63 г. становится консулом. Он принадлежал к сословию «всадников». Получил в Риме, а затем в Греции общее и риторическое образование. Блестящие ораторские способности помогли ему добиться высших государственных должностей. У него появляется возможность жестоко подавить заговор Катилины, против которого до этого он выступил с обвинительными речами в сенате [2, с. 234-236].

Там же следующее предложение 29. Vivere est cogitare (Cic). После грамматического анализа, перевод «Жить – значит мыслить». Девиз Вольтера. Цицерон, «Тускуланские беседы», V, 38, III... «Наслаждаться умственно можно многими и разнообразными способами. Я говорю о человеке разумном и образованном, для которого жить значит мыслить» [1, с. 868]. На с.38, текст 2, предложение 15. Cogito, ergo sum (Cartesius).

Я мыслю, следовательно, я существую. Рене Декарт, «Начала философии», 1,7,9. «Положение, исходя из которого, французский философ и математик Декарт пытался построить систему философии, свободную от элементов веры и основанную всецело на деятельности разума» [1, с. 129].

Декарт (лат. Renatus Cartesius) Рене родился 31 марта 1596, Маэ Турень, умер 11 февраля 1650, Стокгольм французский философ, математик и естествоиспытатель. Декарта называют «отцом» новой философии, т.к. он является основателем современного рационализма, убежденным в философии суверенности разума. Несомненным остается для него лишь факт сомнения как способа мышления. Декарт, т.о. делает вывод: «Я мыслю, следовательно, я существую» «Cogito ergo sum» [3, с. 128].

На с. 47 Текст 2 предложение 19 Sine ira et studio (Tacitus). Без гнева и пристрастия. Тацит «Анналы», I, 1: «Я намерен сообщать немного о последнем времени Августа, а потом о principate Тиберия и прочее, без гнева и пристрастия, причины для которых я отбрасываю» [1, с. 739].

Тацит Публий Корнелий (ок. 54 – ок. 123) родился в провинции, принадлежал к древней аристократической фамилии Корнелиев. Получил очень хорошее литературное образование и стал видным судебным оратором. Он был консулом. Тацит отказывается от государственной службы и обращается к занятиям историей. Две основные работы Тацита «История» и «Анналы» – не столько использованию спокойного и беспристрастного историка (хотя он обещал быть объективным и писать «без гнева и пристрастия»), сколько язвительная, проникнутая пессимизмом обвинительная речь против тиранического режима империи. Тацит был именно римским историком: Рим, римский сенат и народ – вот объекты его внимания. Тацит был оценен уже своими современниками. Его внимательно читал А.С. Пушкин, который в «Замечаниях на «Анналы» Тацита «отметил, что Тацит бич тиранов, не нравился Наполеону» [2, с. 230-231].

На с. 42 Текст 1. Предложение 9. «Naud semper errat fama». Не всегда молва ошибается (Тацит) [3, с. 385]. Там же, предложение 11 Scientia potentia est. Бессмертный афоризм. Знание – сила. «В науке – мощь» Фрэнсис Бэкон [3, с. 58].

Бэкон (Bacon) Фрэнсис, Бэкон Веруламский (родился 22 января 1561 Лондон, умер 9 апреля 1626, Нейгейт) английский государственный деятель и философ. Является родоначальником современного английского эмпиризма. Важнейшую задачу наук Бэкон видел в покорении природы и целесообразном преобразовании культуры на основе познания природы. «Человек способен осуществить то, о чем он знает «tantum possumus quantum scimus». Изречение переводится «Мы можем столько, сколько знаем» [1, с. 788]. Основные произведения русский перевод «О достоинстве и приращении наук» 1874, «Новый органон», 1938, «Новая Атлантида» 1874 [3, с. 58].

На с. 87 Текст 2 предложение 10. Dum virēs annique sinunt, tolerāte labōres (Ovidius). Трудитесь, пока позволяют силы и годы [4, с. 103], с. 98 Текст 2 предложение 6 Spēctatūm veniunt, veniunt, spectentur utipse (Ovidius). Приходят посмотреть, приходят, чтобы на них посмотрели. Овидий «Наука любви» I, 99. О женщинах, посещающих общественные зрелища. Ср. рус. На людей посмотреть, себя показать [1, с. 752].

На с. 131 предложение 13. Dōnec eris felix, multōs numerālis amicos; Tempora si fuerint, nūbile sōlus eris (Ovidius). Пока ты будешь счастлив, у тебя будет много друзей. Овидий «Скорбные элегии» I, 9, 5-6 [1, с. 204]. Не считать друзей, пока благоденствие длится.

Если же небо твое хмурится, ты одинок (пер. Н.Вольпин) [1, с. 205]. Овидий Назон Публий (43 до н.э. – 18 н.э.) родился в городе Сульмона (в средней Италии) и принадлежал к старинному роду «всадников». Получил риторическое образование, в юношеские годы славился как декламатор. Очень рано Овидий ощутил себя поэтом. «С детства служить небожителям больше хотелось», признавался сам поэт «Тайно влекла к себе Муза» и «все, что он ни пытался писать, выходило стихом».

В творчестве Овидия различают три периода. Первый – около 26-1 г. до н.э.: сборник любовных элегий (5 книг), «Наука любви» (3 книги), «Лекарство от любви» (1 книга). Несохранившаяся трагедия «Медея», которая пользовалась в древности громкой славой. Второй период – около 1-8 гг. н.э.: пора зрелости, работа над монументальными поэмами «Метаморфозы» (15 книг) и «Фасты» (6 книг). В 8 г. н.э. знаменитый поэт неожиданно попал в опалу и был сослан по приказу Августа. Причины ссылки неизвестны. Последующие годы составляют третий и последний период творчества: «Скорбные элегии» (5 книг), «Послания к Понту» (4 книги), дидактическая поэма «О рыбной ловле».

«Сколько живописи в подробностях. И какая грусть о Риме! Какие трогательные жалобы», – так писал Александр Пушкин о понтийских элегиях Овидия [2, с. 219-220].

Для потомства Овидий остался третьим членом великого поэтического триумvirата античности: Вергилий, Гораций, Овидий. Овидий был певцом человечности и человечества. Каждая эпоха училась у него гуманизму.

В России «певцу любви, певцу богов» посвятил трогательные стихи Александр Пушкин. Он находил в своей судьбе много общего с участью римского поэта-изгнанника [2, с. 219-220].

Студенты, изучающие латинский язык, имеют возможность кратко познакомиться с некоторыми античными авторами изречений, политическими деятелями, писателями, поэтами, историками, философами.

Для лучшего запоминания пословиц, поговорок существует много упражнений, например, такие как: назовите латинские пословицы, поговорки, соответствующие этим русским: 1. Повторение – мать учения. 2. Слова обучают – примеры увлекают. 3. Кончил дело – гуляй смело. 4. Что у трезвого на уме, у пьяного на языке. 5. Мы едим для того, чтобы жить, а не живем, чтобы есть. 6. Знание – сила. 7. Человек украшает место, а не место человека. 8. О вкусах не спорят. 9. Лучше поздно, чем никогда. 10. Яблоко от яблони не далеко падает.

Какие русские пословицы соответствуют следующим латинским: 1. *Clavus clavo pellitur*. 2. *Suus rex quisque suae fortunae*. 3. *Non omnia possimus omnes*. 4. *Faber est quisque suae fortunae*. 5. *Finis coronat opus*. 6. *Mala herba cito crescit*. 7. *Aliena vitam oculis habemus, a tergo nostra sunt*. 8. *Dulce et decorum est pro patria mori*. 9. *Ferrum, dum candet, cudendum est*. 10. *Honores mutant mores*.

Как вы понимаете:

1. *Epistula non erubescit* (Cic). 2. *Per aspera ad astra* (Seneca). 3. *De mortuis aut bene, aut nihil* (Hilon). 4. *Aut cum scuto, aut in scuto*. 5. *Carpe diem* (Horatius). 6. *Est modus in rebus* (Horatius).

Напишите в скобках авторов знакомых афоризмов: *Haud simper errat fama* (.....). *Vivere est cogitare* (.....). *Scientia potentia est* (.....). *Amicus certus in re incerta cernitur* (.....).

Какие латинские пословицы соответствуют приведенным ниже русским и якутским:

Русская пословица	Якутская пословица	Латинская пословица
Ты учишь орла летать	Чоплуска кууруссаны үөрэппитигэр дылы	
Волк не кусает волка	Суор харабын суор онпот	
Судьба слепа	Дьол хараба суох	
Голод не тетка	Очобос Уйбаан үөрэттэ5э	

Для лучшего усвоения латинского языка многое зависит от преподавателя, его инициативы. Можно, например, использовать игру «Поле чудес».

В дальнейшем при изучении латинского языка, некоторые студенты поймут, что знание латинского языка им пригодится и во французском языке, который они изучают как специальность. Для студентов знание латинского языка важно, например, для усвоения французской орфографии. Обычно, затруднение вызывает написание французских существительных женского рода с суффиксами -апсе, -енсе. Произносятся они одинаково как носовой гласный «а». Дело в том, что написание -апсе, -енсе зависит от латинского слова, к которому восходит данное французское слово. *Constantia* > *constance* постоянство, *violencia* < *violence* сила, *exigentia* > *exigence* требовательность и т.д.

Для усвоения написания, например, инфинитива некоторых глаголов экскурс в латинский язык будет полезен, понятен. От этимологии с латинским глаголом III и II спряжения во французском глаголе зависит наличие *e* или отсутствие конечного *e*: *sufficere* > *suffire*, быть достаточным, *videre* > *voir* видеть, *credere* > *croire* думать, *recipere* > *recevoir* получать.

Во французских словах (представляющих собой отглагольные существительные) всегда пишется -апсе. Например: *suffire* – *sufferance* быть достаточным, достаток, *venger* мстить – *vengeance* мстить.

Во французских существительных мужского рода затруднение вызывает написание суффикса -oire и -oir. В словах французского образования народный суффикс присоединяется в основном к глагольной основе -oir: *fumer* курить – *fumoir* курительная комната, *trotter* ходить – *trottoir* тротуар, в словах книжного образования, присоединяется суффикс -at(oire): *laboratoire* – лаборатория, *observatoire* – обсерватория, *conservatoire* – консерватория и т.д. Следует учесть, что в производных словах с префиксом *ad-* происходит ассимиляция с последующей согласной: *accrocher* вешать, *affamer* морить голодом, *aggraver* осложнять, *allonger* удлинять, *arrondir* округлять, *assourdir* оглушать, *atterrir* приземлять.

При обучении письму на французском языке для усвоения некоторых особенностей орфографии полезно делать экскурс в латинский язык. Студенты поймут, чтобы правильно писать и будут использовать латинский язык, который изучают.

В итоге, преподавание латинского языка на первом курсе имеет целью обучить и субординативных билингвов, читать и переводить со словарем подлинники латинские тексты, показать основы грамматики латинского языка в связных текстах.

Для закрепления, проходимого грамматического материала, используются отдельные фразы, пословицы, поговорки, цитаты античных авторов, имеющие познавательный интерес. В учебнике, по которому учатся наши студенты, имеются крылатые латинские выражения и служебные обороты, часто встречающиеся в современном языковом обиходе, можно услышать в речи образованных людей.

#### Библиографический список

1. Бабичев, Н.Т. Словарь латинских крылатых слов / Н.Т. Бабичев, Я.М. Боравский. – М., 1988.
2. Вечные истины на вечной латыни. *De verbo in verbum*. Латинские изречения. – М., 2003.
3. Словарь латинских крылатых слов и выражений. Русско-латинский и латино-русский. – М., 2003.
4. Сомов, В.П. По-латыни между прочим: словарь латинских выражений. – М., 2000.

#### Bibliography

1. Babichev, N.T. Slovarj latinskikh krihlatihkh slov / N.T. Babichev, Ya.M. Boravskij. – М., 1988.
2. Vechnihe istinih na vechnoy latihni. *De verbo in verbum*. Latinskie izrecheniya. – М., 2003.
3. Slovarj latinskikh krihlatihkh slov i vihrasheniij. Russko-latinskij i latino-russkij. – М., 2003.
4. Somov, V.P. Po-latihni mezhdu prochim: slovarj latinskikh vihrasheniij. – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 09.04.14

УДК [37.01:39+316.7:39]-053.81+329.78

*Filimonyuk L.A., Litvinova Ye.R. A MODEL OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF A SPECIALIST IN A HUMANITARIAN-TECHNICAL UNIVERSITY.* The article describes the main steps and functions of professional activity of a teacher of professional training. Activity methods of formation of cultural and professional competence of the future teachers of professional training in humanitarian-technical institution were presented.

**Key words:** model of a specialist; modeling, competence, cultural and professional competences, specialist of a humanitarian-technical university, structure of professional activity, professionally important qualities of a future teacher.

**Л.А. Филимонюк**, д-р пед. наук, Северо-Кавказский федеральный университет, Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru; **Е.Р. Литвинова**, канд. пед. наук, ГАОУ ВПО Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт, г. Невинномысск, E-mail: Filimonuk.l@rambler.ru

## МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье выявлены основные этапы и функции профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, представлены деятельностные методы формирования общекультурных и профессиональных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения в гуманитарно-техническом вузе.

**Ключевые слова:** модель специалиста; моделирование, компетентность, общекультурные и профессиональные компетенции, специалист гуманитарно-технического вуза, структура профессиональной деятельности, профессионально важные качества личности будущего педагога.

На современном этапе реализации федеральных государственных стандартов третьего поколения в профессиональном образовании проблема разработки структурных составляющих модели специалиста и реализации основных подходов к ее формированию является актуальной. Модель специалиста – ключевая проблема профессионального образования, которую нельзя изучать в отрыве от понятия педагогического процесса, в результате которого она должна формироваться.

В основе подготовки педагога профессионального обучения лежит интеграция инженерной и психолого-педагогической подготовки специалистов, производственного и педагогического знания. Инженерно-педагогическое мышление является принципиально системным и деятельностным, опираясь на научное мышление, оно обладает рядом лишь ему присущих особенностей. В процессе подготовки будущий педагог профессионального обучения осваивает не только способы формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций, передачи знаний, умений, навыков, но и учится активно влиять на сложные процессы формирования личности будущего специалиста. По содержанию инженерно-педагогическое образование состоит из нескольких блоков: общенаучной и гуманитарной подготовки, инженерно-технической подготовки; психолого-педагогической подготовки; производственно-технологической подготовки [1].

Системообразующим фактором всего содержания подготовки педагога профессионального обучения становится содержание дисциплин психолого-педагогической подготовки, при изучении которых у будущих педагогов профессионального обучения наряду с общекультурными и профессиональными компетенциями формируется психологическая готовность к самостоятельности в осуществлении профессиональной деятельности.

В ходе исследования мы определили и проанализировали этапы профессиональной деятельности, выделили основные функции педагога профессионального обучения – конструктивную, организаторскую, коммуникативную, информационно-аналитическую и контролирующую. На основе проведенного анализа нами выявлена структура деятельности педагога профессионального обучения, ее основные компоненты, профессионально важные умения и качества, формируемые общекультурные и профессиональные компетенции [2].

1. Этап подготовки педагогического процесса (конструктивная деятельность). Деятельность педагога профессионального обучения направлена на: выбор содержания учебного материала; выбор методов обучения; проектирование своих действий и действий обучаемых. Формируемые компетенции: учебно-профессиональная деятельность: способность выполнять профессионально-педагогические функции для обеспечения эффективной организации и управления педагогическим процессом подготовки рабочих (специалистов) (ПК-1); готовность к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19).

2. Этап осуществления педагогического процесса. Деятельность педагога профессионального обучения направлена на: установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях; стимулирование деятельности обучаемых; организацию собственной деятельности по изложению учебного материала. Формируемые компетенции: способность обосновывать профессионально-педагогические действия (ОК-25); владение системой эвристических методов и приемов (ОК-29); готовность к исполь-

зованию концепций и моделей образовательных систем в мировой и отечественной педагогической практике (ПК-10);

3. Этап анализа результатов. Деятельность педагога профессионального обучения направлена на: анализ результатов обучения и воспитания; выявление отклонения результатов от поставленных целей; анализ причин этих отклонений. Формируемые компетенции: готовность анализировать информацию для решения проблем возникающих в профессионально-педагогической деятельности (ОК-27); образовательно-проектировочная деятельность: способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (ПК-15);

4. Организаторская функция. Деятельность педагога профессионального обучения направлена на: организацию своего поведения; деятельности обучаемых; контроля результатов педагогических воздействий и корректировки. Формируемые компетенции: владение технологией научного исследования (ОК-19); способность развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (ПК-2); образовательно-проектировочная деятельность: способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (ПК-15); готовность к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих (специалистов) в образовательном процессе (ПК-23); готовность к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих (ПК-22).

5. Коммуникативная функция. Деятельность педагога профессионального обучения направлена на: установление правильных взаимоотношений с обучаемыми; осуществление воспитательной работы. Формируемые компетенции: владение нормами педагогических отношений профессионально-педагогической деятельности при проектировании и осуществлении образовательного процесса, направленного на подготовку рабочих (ОК-9); умение моделировать стратегию и технологию общения для решения конкретных профессионально-педагогических задач (ОК-26);

6. Гностическая функция. Деятельность педагога профессионального обучения направлена на: проектирование мер по устранению выявленных причин, творческий поиск новых методов обучения, воспитания. Формируемые компетенции: способность проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии и методики обучения рабочих (ПК-17).

Нами разработана модель профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста, в рамках которой осуществляются меры по координации в решении главной задачи гуманитарно-технического вуза – коренном улучшении качества подготовки специалистов.

При построении модели профессионально-педагогической подготовки мы выделяем по каждой из составляющих модели специалиста две группы качеств личности: обобщенные, т.е. и, развитие которых одинаково важно для любого выпускника института, и специальные, являющиеся отличительной особенностью педагогов профессионального обучения.

Структурные компоненты модели, способствуют выбору каждым обучаемым эффективных образовательных программ, отвечающих её интересам, способностям и возможностям. Модель профессионально-педагогической подготовки специалиста представлена на рис. 1.



Рис. 1. Модель профессионально-педагогической подготовки специалиста гуманитарно-технического вуза

На старших курсах высшего образования происходит формирование профессионально-педагогической компетентности, осуществляемое посредством выявленной нами дидактической системы средств, обеспечивающих развитие интеллектуальных, коммуникативных способностей будущих педагогов профессионального обучения. Анализ педагогического опыта показал, что наиболее оптимальной, воздействующей на все компоненты профессионально-педагогической компетентности, является система, включающая коммуникативные задачи, дискуссии, диалоги, тренинг умений, профессионально-педагогические ситуации, деловые игры [3].

В процессе формирования содержания профессионально-педагогической подготовки мы выделили четыре этапа, на которых осуществлялось одновременное формирование общекультурных и профессиональных компетенций, обуславливающих педагогически подготовленного специалиста. Результат – сформированность профессионально-педагогических умений.

Предложенная модель профессионально-педагогической подготовки предполагает формирование профессионально-педагогических умений студентов на сознательном и бессознательном уровнях личности. В первом случае на основе научных знаний происходит контролируемый процесс изменения профессионально-педагогических способностей, во втором – изменения достигаются с помощью бессознательных механизмов психики, таких, как эмпатия, идентификация и др.

Нами рассмотрено функционирование в этой системе модели профессионально-педагогической подготовки специалиста, которая осуществляется через процессы адаптации к предметно-профессиональной и социальной среде, через преодоление этой среды, её преобразование, творчество, формирование педагогической компетентности. Контроль над функционированием системы профессионально-педагогической подготовки осуществляется научно-методической комиссией факультета и кафедрой профессионального обучения ГАОУ ВПО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт».

#### Библиографический список

1. Филимонюк, Л.А. Компонентный анализ творческого потенциала будущего педагога // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2012. – № 14.
2. Литвинова, Е.Р. Практические аспекты реализации компетентностного подхода в подготовке педагогов профессионального обучения // Кавказский диалог: материалы международной научно-практической конференции. – 2010.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 года № 781.

#### Bibliography

1. Filimonjuk, L.A. Komponentniy analiz tvorcheskogo potentsiala buduthego pedagoga // Vestnik universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya). – 2012. – № 14.
2. Litvinova, E.R. Prakticheskie aspekty realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v podgotovke pedagogov professional'nogo obucheniya // Kavkazskiy dialog: materialih mezhnunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. – 2010.
3. Federalniy gosudarstvenniy obrazovatel'niy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 051000 Professionalnoe obuchenie (po otraslyam). Utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 dekabrya 2009 goda № 781.

Статья поступила в редакцию 02.04.14

УДК 37.013.78

*Magomedova A.N. A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF ORPHANS.* A complex analysis of foreign and Russian studies on psychological portrait of orphans among children is performed in this research, including different approaches to parenting in different periods of human history, parentlessness in Russia, terminological analysis of "parentlessness" and "deprivation" terms, and the reasons of psychological disabilities of orphans.

**Key words:** gender socialization, parentlessness, deprivation.

**А.Н. Магомедова**, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: razi\_9999@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

Автором проведен анализ зарубежных и отечественных исследований по проблеме психологических особенностей детей-сирот. Изучены подходы к воспитанию детей в различные исторические периоды, особенности явления сиротства в России, проведен терминологический анализ понятий «сиротство» и «депривация», и причин, вызывающих психологические нарушения у детей-сирот.

**Ключевые слова:** гендерная социализация, сиротство, депривация.

Понятие «сиротство» многоаспектно. Толковый словарь русского языка дает следующее определение: «Сирота – ребенок или несовершеннолетний, у которого умер один или оба родителя. Сиротство – состояние сироты: одиночество» [1]. С педагогической точки зрения, сиротство – негативное социальное явление, характеризующее образ жизни несовершеннолетних детей, лишившихся попечения родителей. По мнению Л.Я. Олиференко, Т.Н. Шульга, сироты – это особая социально-демографическая группа детей с рождения до 18 лет, лишившихся попечения родителей по социально-экономическим, а также морально-нравственным причинам. [2]. Социальное сиротство, как указывает Е.М. Рыбинский, есть «устранение или неучастие большого круга лиц в выполнении ими родительских обязанностей (искажение родительского поведения)» [3, с. 23].

К причинам сиротства относятся: ухудшение материально-го положения населения, его социально-экономическое расслоение, межнациональные конфликты, появление беженцев, урбанизация, кризисное состояние систем образования и воспитания. Все эти факторы характерны для многих стран и разрушительно воздействуют на семью, в результате чего снижается уровень рождаемости, увеличивается число неполных семей, появляются дети-бомжи, дети-изгои, дети-беженцы.

Ребенок-сирота живет в мире отношений между людьми, в котором каждый играет не одну, а множество ролей. В соответствии со взглядами функционалистов, в частности, Т. Парсонса, освоение социальных ролей – часть процесса социализации личности, непереносимое условие «вращения» человека в общество себе подобных [4, с. 448]. У детей-сирот представления о той или иной социальной роли часто бывают искажены, а значит, и усвоение той или иной роли ребенком, подростком, оставшимся без попечения родителей, затруднено и требует индивидуального педагогического воздействия. У детей, живущих в интернатных учреждениях, наблюдается не просто отставание в развитии или недоразвитие личностных новообразований, а формирование принципиально иных механизмов, при помощи которых ребенок приспосабливается к жизни в них. Это происходит не только вследствие нарушения эмоциональных и коммуникативных связей с матерью и родственниками, но и потому, что жизнь в интернатном учреждении не требует от ребенка функций, которые он выполняет или должен выполнять в семье. Особенно трудным для ребенка-сироты оказывается освоение роли семьянина. Дети-сироты обладают как общими чертами, присущими всем детям, так и имеют некоторые различия. Л.М. Шпицына и др. отмечают, что последствиями сиротства являются нанесение вреда психическому и социальному развитию ребенка, лишившемуся попечения родителей [5, с. 87]. У детей-сирот снижен общий психический тонус, нарушены процессы саморегуляции, доминирует пониженное настроение. Они тревожны и не уверены в себе, снижены эмоционально-познавательные взаимодействия и, как результат, тормозится интеллектуальное развитие.

Причины расстройств физического и психического здоровья у детей-сирот многообразны. Так как основная часть детей, сосредоточенных в интернатных учреждениях, имеет негативную наследственность, в частности, алкоголизм, наркоманию,

постоянно растет количество сирот, страдающих врожденной психической и неврологической патологией. Именно дети этой категории чаще имеют врожденные физические и психические аномалии как следствие зачатия партнерами в состоянии опьянения или использования будущей матерью средств для прерывания беременности. Кроме того, дети, помещенные в детские дома, перегружены психопатологической наследственностью, в первую очередь, это умственная отсталость, шизофрения.

В особенно тяжелом положении оказываются дети-сироты с отставанием в психическом развитии, которые не обеспечены необходимой медико-психологической помощью: они полностью находятся во власти администрации специальных учреждений и медико-педагогических комиссий. В то же время выборочные обследования показывают, что неверная оценка интеллектуальных отклонений у этих детей достигает 50-90%.

Патогенным фактором у детей-сирот является комплекс социальных, педагогических и психологических воздействий в бывших родительских семьях. Для социального сиротства типичны безнадзорность и гипоопека. Остро стоит проблема жестокого обращения с детьми (физическое, сексуальное, эмоциональное насилие).

Отсутствие родительской любви, недоедание, истязания приводят к уходу из дома. Следствием являются признаки сенсорной и социальной депривации, отставание в психическом развитии, признаки мозговой дисфункции с неврологическими расстройствами, энурезом, нарушениями познавательной деятельности, расторможенностью, эмоциональной неустойчивостью, склонностью ко лжи. Но наиболее мощным патогенным и дезадаптирующим фактором является отсутствие родительской семьи с соответствующей природе формирующегося ребенка организацией жизни, с присущим только биологической семье уровнем общения с родными, и особенно с матерью. Отрыв ребенка от родителей способствует развитию так называемых депривационных психических расстройств, которые тем тяжелее, чем раньше ребенок оторван от матери, тем дольше воздействует на него фактор этого отрыва. В раннем детском возрасте депривация приводит к нарушениям раннего развития (отставание в общем и речевом развитии, недостаточное развитие тонкой моторики и мимики), в дальнейшем проявляются и эмоциональные нарушения в виде общей слаженности проявления чувств при нередкой склонности к страхам и тревоге, поведенческие отклонения (частые реакции активного и пассивного протеста и отказа, недостаток чувства дистанции в общении или, наоборот, затруднения при контакте). Эти характеристики в основном относятся к социальному сиротству.

З. Фрейд развивает мысль о том, что разлука с матерью заставляет ребенка остро переживать свою беспомощность, вызывает у него повторно эмоцию страха, в результате чего это переживание фиксируется, вступает в связь с каким-нибудь внешним объектом и переходит в фобию [6, с. 156].

Разлука с матерью, начиная со 2-го года жизни, ведет к результатам, не поддающимся реабилитации для личности ребенка, хотя интеллектуальное развитие нормализуется достаточно полно. Это связано с тем, что привязанность к взрослому человеку является биологической необходимостью и изначальным

психологическим условием для развития ребенка [7, с. 214]. Наиболее значимым взрослым для младенца при становлении первичной межличностной связи является мать.

В последние годы шире используются понятия «материнская забота» (*maternal care*) и «материнствование» (*mothering*), применяемые в неопределенной литературе (А. Фрейд, Дж. Боулби, Р. Сире). В них подчеркивается роль матери, ее биологических связей с ребенком, замыкающихся на вынашивании плода, грудном вскармливании и гигиеническом уходе, влекущем стимуляцию эрогенных зон ребенка (оральной, анальной, фаллической). А. Адлер, А. Фрейд, Дж. Боулби, Р.А. Шниц, И. Лангмейер исследовали развитие личности ребенка в условиях закрытого учреждения. По их мнению, сферу общения с взрослыми детей, воспитывающихся вне семьи, характеризует особая напряженность, сдержанность, агрессивность. Изучение значения материнской заботы ограничивается выявлением отставания в развитии и психических аномалий у детей, воспитывавшихся вне семьи [8, с. 515].

Г.Х. Рейнголд и Н. Бейли, пытаясь выяснить психологическое влияние на ребенка «множественности матерей» (*multiple mothering*), провели эксперимент, к концу которого дети, за которыми ухаживал один воспитатель, обнаружили повышенную социальную реактивность. Группа, в которой работали четыре воспитателя, отставала в развитии [9, с. 519]. Авторы сделали вывод, что наличие единственного взрослого, заботящегося о ребенке, не оказывает особого воздействия на его развитие, если такое условие действовало всего три месяца. В учреждениях же дневного посещения количество воспитателей не оказывает особого влияния.

У. Бронфенбреннер отмечает, что в СССР результаты воспитания в дневных детских учреждениях свидетельствовали об отсутствии вредного эффекта участия в уходе за ребенком нескольких воспитателей, при условии «тщательно продуманной системы общественного воспитания» [10, с. 102].

Педагоги и психологи отношения матери и ребенка не считают биологически обусловленными. Биологически целесообразнее является полнотропность малыша – наличие у него многочисленных и прочных связей с окружающими взрослыми. В доме ребенка дети могут развиваться при условии хорошо организованной педагогической работы, не разлука с матерью, а дефицит воспитания задерживает нормальное развитие ребенка. Это развитие зависит от количества и качества впечатлений, которые он получает, главным образом, в процессе общения с взрослыми, от овладения различными видами деятельности.

Педагоги и психологи установили, что ребенок может отставать в развитии в первые месяцы жизни. Попав в благоприятные условия, он способен догнать сверстников, воспитывающихся в семье.

В сиротские учреждения из семей обычно поступают дети, лишенные родительского тепла, страдающие от психической депривации. Прекращение депривации в раннем младенчестве приводит к нормализации во внешнем поведении и в общих интеллектуальных функциях, но развитие речи может быть задержано, даже если депривация была прекращена до 12-месячного возраста.

Чем раньше младенца (до года) избавят от депривации, тем нормальной будет его последующее развитие. При этом, обратимыми являются нарушения речи, мышления, способности к длительным и сильным межличностным привязанностям.

Травматичным для ребенка-сироты может оказаться и любое другое изменение привычного социального окружения. Даже усыновление, передача в опеку или приемную семью вызывают ряд дезадаптивных реакций. Психика ребенка подвергается тяжелому испытанию при переводе из привычного учреждения в другое, особенно если это связано с отрывом от братьев и сестер.

Основным приобретенным дефектом оказывается задержка и искажение интеллектуального и личностного развития. Во многих случаях (85-92%) выпускники детских домов не способны к обучению по программе общеобразовательной школы. Детям-сиротам свойственны инфантилизм, замедленное самоопределение, незнание и неприятие себя как личности, неспособность к сознательному выбору своей судьбы.

Изложенные выше данные позволяют сделать вывод, что как в развитии интеллектуальной и аффективной – потребностной сфер, так и в социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста, воспитывающихся вне семьи, обнаруживается

определенная специфика, проявляющаяся в связанности мышления, мотивации, поведенческих реакций с внешней ситуацией. У детей, воспитывающихся вне семьи с самого рождения, наблюдаются глубокие личностные отклонения. В результате смены ряда людей, которые заботятся о ребенке и к которым он привязывается, у ребенка развивается незаинтересованность в социальных взаимоотношениях. Образ взрослого не ассоциируется у него ни с теплом, ни с любовью. По Э. Эриксо-ну, у ребенка в этом случае не формируется доверие к окружающему миру [11, с. 72].

Воспитанники детских домов менее успешны в решении конфликтов в общении со взрослыми и сверстниками более агрессивны, не желают признавать свою вину, то есть, по существу, доминируют защитные формы поведения в конфликтных ситуациях.

В детском учреждении ребенок – сирота общается с одной и той же группой сверстников. У него нет возможности выбора, как у воспитанника обычного образовательного учреждения. Принадлежность к ней становится безусловной, и отношения между детьми складываются по типу родственных – как между братьями и сестрами. Безусловность в общении со сверстниками в детском доме можно, с одной стороны, рассматривать как фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, подобные контакты не способствуют развитию навыков общения со сверстниками, умения наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для дружеского общения.

Особенности психического развития детей, воспитывающихся в закрытом детском учреждении, заключаются в выраженном доминировании желаний, связанных с повседневной жизнью, учением, выполнением режимных моментов, правил поведения.

И.В. Дубровина, проводившая сравнительное исследование детей, воспитывающихся в семье и вне семьи, выяснила, что последние отстают в физическом и психическом развитии. Причина отставания заключается в качестве воспитательного процесса. В частности: не учитываются психические и индивидуальные особенности ребенка; воспитателями используется сила зависимости ребенка от их настроения, внимания, авторитета для управления его поведением; нет понимания того, что здоровье и развитие ребенка зависит не только от правильного питания, режима дня и т.п., но и психологического комфорта; в детских домах сохраняется жесткая регламентация и монотонность образа жизни, отсутствие свободы выбора в поведении и пр. [12, с. 86].

Э.А. Минкова определяет следующие особенности эмоционального развития детей – сирот: пониженный фон настроения; бедную гамму эмоций; склонность к смене настроений; однообразность и стереотипность эмоциональных проявлений; эмоциональную поверхностность, которая сглаживает отрицательные переживания и способствует их быстрому забыванию; неадекватность форм эмоционального реагирования на одобрение и замечание; повышенную склонность к страхам, нестабильность в эмоциональных контактах т.д.

Учеными выявлены односторонность, бедность мотивационной сферы воспитанников, сниженность эмоционального благополучия, гипертрофированная потребность в общении с взрослыми, агрессивность детей, неумение и нежелание признать свою вину, дефекты произвольной саморегуляции поведения, выражающиеся в неумении самостоятельно планировать и контролировать свои действия [13, с. 41].

Сравнение детей из семей и детских домов подтверждает замедление развития у сирот интеллекта, чувств, характера. Неблагоприятная среда детских домов особенно влияет на детей 3-х – 6-ти лет. Сироты, воспитывающиеся в учреждениях с рождения, более подвержены последствиям депривации, чем школьники. У детей, растущих в детских домах, наблюдается интенсивное формирование принципиально иных механизмов, позволяющих ребенку приспособиться к жизни в особых условиях, и, тем самым, как бы заменяющих ему личность. Проблемы педагогического характера чаще связаны с социально – педагогической запущенностью детей-сирот, поступающих в детский дом, с девиантным поведением до поступления в детский дом. В первые месяцы после поступления оно наблюдается



у 70% детей и подростков. Вместе с психопатологическими проявлениями почти у половины детей-сирот выявляется общее психологическое недоразвитие, затрудняющее воспитательный процесс.

Таким образом, можно сделать следующие общие выводы:

- сиротство – социальное мировое явление, увеличивающееся и растущее с каждым днем;

- сиротство – это трагедия в жизни ребенка, которая оставляет глубокий след в его судьбе и влияет на формирование гендерной идентичности;

- детям – сиротам требуется квалифицированная помощь педагогов, медиков, психологов и других специалистов в преодолении и компенсации недостатков развития, а также в социальной поддержке.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1995.
2. Шульга, Т.И. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки / Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко. – М., 1997.
3. Рыбинский, Е.М. Управление системой социальной защиты детства: социально-правовые проблемы. – М., 2004.
4. Парсонс, Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем // Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренкова. – М., 1996.
5. Шипицына, Л.М. Развитие личности ребенка в условиях материнской депривации / Л.М. Шипицына, Е.С. Иванов, А.Д. Виноградова [и др.]. – СПб., 1997.
6. Фрейд, З. Психология бессознательного: сб. произвед. / З. Фрейд; науч. ред. М.Г. Ярошевский. – М., 1990.
7. Фурманов, И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов, А.А. Аладьин, Н.В. Фурманова. – Минск, 1999.
8. Адлер, А. Беспорядочные дети // Лишенные родительского попечительства: хрестоматия. – М., 1991.
9. Божович, Л.И. Личность и формирование в детском возрасте. – М., 1968.
10. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: дети в США и СССР. – М., 1976.
11. Эрикссон, Э.Г. Детство и общество / пер с англ; науч. ред. А. А. Алексеева. – СПб., 2000.
12. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.
13. Минкова, Э.А. Особенности личности ребенка, воспитывающегося вне семьи // Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения. – М., 1995.

#### Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1995.
2. Shuljga, T.I. Psikhologicheskie osnovi rabotih s detmi «gruppah riska» v uchrezhdeniyakh social'noy pomoshchi i podderzhki / T.I. Shuljga, L.Ya. Oliferenko. – M., 1997.
3. Rihbinskiy, E.M. Upravlenie sistemoy social'noy zashchity detstva: social'no-pravovye problemih. – M., 2004.
4. Parsons, T. Sistema koordinat deystviya i obshaya teoriya sistem deystviya: kul'tura, lichnost' i mesto social'nykh sistem // Amerikanskaya sociologicheskaya mihsly: tekstih / pod. red. V.I. Dobrenjkova. – M., 1996.
5. Shipichina, L.M. Razvitie lichnosti rebenka v usloviyakh materinskoy deprivacii / L.M. Shipichina, E.S. Ivanov, A.D. Vinogradova [i dr.]. – SPb., 1997.
6. Freyjd, Z. Psikhologiya bessoznatelnogo: sb. proizved. / Z. Freyjd; nauch. red. M.G. Yaroshevskiy. – M., 1990.
7. Furmanov, I.A. Psikhologicheskie osobennosti detey, lishennikh roditel'skogo popechitel'stva / I.A. Furmanov, A.A. Aladjin, N.V. Furmanova. – Minsk, 1999.
8. Adler, A. Besprizorniye deti // Lishenniye roditel'skogo popechitel'stva: khrestomatiya. – M., 1991.
9. Bozhovich, L.I. Lichnost' i formirovanie v detskom vozraste. – M., 1968.
10. Bronfenbrenner, U. Dva mira detstva: deti v SShA i SSSR. – M., 1976.
11. Ehrikson, E.H. Detstvo i obshchestvo / per s angl; nauch. red. A. A. Alekseeva. – SPb., 2000.
12. Psikhicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / pod. red. I.V. Dubrovinoj, A.G. Ruzskoj. – M., 1990.
13. Minkova, E.A. Osobennosti lichnosti rebenka, vospitihvayuthegosya vne semji // Ocherki o razviti detey, ostavshikhsya bez roditel'skogo popecheniya. – M., 1995.

Статья поступила в редакцию 01.04.14

УДК 378

**Magomedova R.M. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS OF A HIGHER EDUCATION SCHOOL TEACHER.** In the article the theoretical aspects of designing a curriculum of education of higher education school teachers and the requirements for scientific and pedagogical staff in the process of teaching activities are discussed.

**Key words: theoretical aspects of designing a curriculum, competence, conceptualization model, higher education, organizational conditions, pedagogical activity.**

**Р.М. Магомедова, канд. пед. наук, доц. Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: razi\_9999@mail.ru**

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье обосновываются теоретические аспекты проектирования программы образования преподавателя высшей школы и требования, предъявляемые к научно-педагогическим кадрам в процессе педагогической деятельности

**Ключевые слова: теоретические аспекты, проектирование программы, компетенции, концептуализация модели, высшее образование, организационные условия, педагогическая деятельность.**

В современной вузовской педагогике росту профессионального мастерства преподавателя придается большое значение, поскольку в нем проявляются важнейшие стимулы активности студенчества, и он выступает потенциалом развития вуза. Педагогическая наука подходит к тому, что профессиональная компетентность преподавателя вуза является основным фактором роста его профессиональной культуры [1; 2].

В данной связи, на начальном этапе исследования проблемы проектирования программы послевузовского образования преподавателя вуза, возникла необходимость, выявления пред-

полагающих факторов проектирования программы послевузовского образования преподавателя вуза, возникла необходимость, выявления пред-

посылок («предпосылка – 1) исходный пункт какого-нибудь рассуждения; 2) предварительное условие чего-нибудь; глагол предпослать означает написать, сказать в качестве введения к чему-нибудь»), сложившихся в педагогической и психологической науках, системе высшего и послевузовского профессионального образования и экономике страны для обоснования актуальности данной проблемы и решения исследовательских задач [3, с. 570-571].

Важнейшей предпосылкой исследования проблемы проектирования программы послевузовского образования, направленной на формирование профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, является, прежде всего, теоретический и практический опыт (и проблемы), накопленные педагогической и психологической науками и практикой в области инновационных подходов к последипломному образованию, опыт практической деятельности отдельных образовательных и научных учреждений, рефлексия соискателем собственного опыта обучения в рамках аспирантской и докторантской подготовок и многолетнего научно-педагогического опыта в Дагестанском государственном педагогическом университете, преподавательской деятельности в Дагестанской государственной медицинской академии и Дагестанском республиканском институте повышения квалификации педагогических работников.

В качестве предпосылок исследования заявленной проблемы можно рассматривать мировые и российские тенденции (глобализация, интеграция, диверсификация, регионализация, индустриализация, коммерциализация и др.) развития системы высшего профессионального образования и требований, предъявляемых к преподавателю вуза, которые складываются под влиянием того, что для инновационной экономики страны нужны, прежде всего, следующие три типа профессионального знания.

Знания, обеспечивающие деятельность в рамках крупных кластеров – научно-образовательного-производственных комплексов. В связи с этим созданы в федеральных округах крупные федеральные университеты, деятельность которых к 2015 году должна быть сравнима с ведущими российскими вузами, такими, как Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты. По ряду показателей федеральные университеты должны выйти на мировые позиции. Например, в международных рейтингах университетов наши университеты должны занять ведущие позиции по таким областям, как биофизическая экология и биотехнология, космическая информация для рационального природопользования и освоения новых территорий, инженерная физика и геотехнологии. Не менее 15% образовательных программ созданных и создаваемых федеральных университетов должны получить международную аккредитацию.

Знания, необходимые для поддержания постоянного обновления технологий. Здесь в рамках поддержки инновационных программ (Национальный проект «Образование») развития 57 вузов в объеме в среднем по 500 млн. рублей были заложены основы для формирования компетенций специалистов, работающих в сфере обновления технологических процессов. В первую очередь программы развития затронули технологии таких приоритетных отраслей, как транспорт, авиация, энергетика, электроника, оптика, информационные технологии, машиностроение и др.

Знания, необходимые для управления современной постиндустриальной экономикой, экономикой знаний. Для этого создаются бизнес-школы мирового уровня в Подмосковье и Санкт-Петербурге. Задача для дальнейшего развития этих образовательных учреждений состоит в обеспечении сетевого взаимодействия учреждений образования, науки, бизнеса и экономики в целом, что соответствует определению сетевых связей как важнейшего элемента экономики знаний.

В данной связи, ведущее место в концепциях развития высшего образования занимает проблема проектирования содержания образования на всех уровнях. Так, изучая перспективы профессионального образования А.М. Новиков, обозначает основные идеи, на основе которых должно строиться его содержание, которое, в конечном итоге, предстоит разрабатывать и реализовывать преподавателю вуза:

Первая (образование – личность) – гуманизация профессионального образования как конкретный поворот от технократической цели к обеспечению производства кадрами, их приспособления к нуждам производства, к гуманистическим целям профессионального становления и развития личности. Переход к студентоцентристской модели образования.

Вторая (образование – общество) – демократизация профессионального образования как переход от жесткой централизованной и повсеместно единообразной системы организации профессионального обучения к созданию условий и возможностей для каждого учебного заведения, для каждого преподавателя и студента наиболее полно раскрыть свои возможности и способности.

Третья (образование – производство) – опережающее профессиональное образование, т.е. уровень общего и профессионального образования людей, развитие их личности должны опережать уровень развития производства, его техники и технологий. В данной идее проявляется такой принцип высшего образования как «динамизм», который ориентирован не только на обеспечение адаптации вуза к социокультурной, экономико-хозяйственной, демографической динамике в развитии региона и страны, но и на темпы обновления содержания дисциплин, учебно-педагогической и материально-технической базы, на обеспечение профессиональной мобильности выпускников на региональном, федеральном и международном рынках труда (которая тесно связана с высоким уровнем фундаментальности и универсальности подготовки, закладываемой в «модель специалиста», обеспечивающим высокий уровень обучаемости, самообучаемости и переквалификации). Динамизм непосредственно находит свое отражение и в «принципе первичного, двойного и тройного опережения» в подготовке кадров:

- первичного опережения качеством живого знания, получаемого студентом в процессе обучения, «овеществленного» знания в технологиях, организации, управлении;

- двойного опережения в подготовке учителей для школ (среднего, начального и среднего профессионального образования);

- тройного опережения в подготовке кадров высшей квалификации – кандидатов и докторов наук, научно-педагогических кадров.

Четвертая вытекает из рефлексии категорий образования – непрерывное образование – «образование длиною в жизнь» и – «образование шириною в жизнь». Профессия «преподаватель вуза» постоянно претерпевает смену концепции профессии и ее отдельных элементов, что каждый раз означает «скачок» в профессиональном развитии педагога. Однако, как указывают исследователи, для разработки новой концепции (индивидуального видения) миссии профессии недостаточно быть компетентным только в своей сфере [4, с. 71-78].

Необходим особого рода переводчик (система повышения квалификации, самообразование) запросов и ценностей общества (и потребителей образовательных услуг) на язык целей профессиональной деятельности преподавателя, которая ради этого общества (потребителей) осуществляется [5, с. 67-68]. Отсюда следует, что однажды полученных профессионально-педагогических знаний, умений самооценивания и самосовершенствования оказывается недостаточно для управления профессионализмом. Требуется постоянная корректировка названных знаний и умений, что наиболее эффективно в рамках индивидуализированных программ обучения, направленных на достижение целей непрерывного профессионализма («вертикального» и «горизонтального») преподавателя. Поясним, что вертикальный профессионализм – это индивидуальное профессиональное развитие, заключающееся в растущей гармонизации реализуемых сущностных возможностей преподавателя и требований его профессии; горизонтальный профессионализм – усложнение отраслевой и социальной структуры профессии преподавателя вуза.

Современные стратегические доктрины прогресса передовых стран мира базируются на принципах всемерного развития, прежде всего, человеческого потенциала. По мере перехода от развития, основанного на использовании преимущественно человеческих способностей к физическому труду, к развитию, основанному на использовании культурного и интеллектуального потенциала личности, роль образования непрерывно возрастает и становится доминирующей. Предпосылок для такой постановки вопроса достаточно много.

Так, по данным Института образования ЮНЕСКО, в развитых странах мира число взрослых участников образовательных программ намного превышает число обучающихся детей и подростков. В этих странах различной образовательной и просветительской деятельностью охвачено до 40-50% взрослого населения [6, с. 4-8]. Смещение от первичного (высшего) профессионального образования к непрерывному, продолжающемуся на протяжении длительных периодов взрослой жизни, отмечается

в мире почти повсеместно. При этом под «образованием взрослых» обычно понимается любая организованная и поддерживаемая в течение определенного времени образовательная деятельность, направленная на развитие потребностей, навыков и знаний в период самостоятельной жизни человека.

Постоянное повышение квалификации (а, по сути, профессионально-личностное развитие) преподавателя через образование является сегодня одним из важнейших ресурсов саморазвития вуза, а также экономического и социального развития общества. В этой связи, многие эксперты отмечают, например, необходимость государственной поддержки не только формального образования, но и признания неформального самообразования, к которому относится не только классический тип так называемого «самоучки», но и достаточно недавно появившиеся и признанные юридически в ряде стран обучающиеся организации (команды, коллективы, группы, сообщества), которые сотрудничают с формальными образовательными структурами в решении вопросов становления компетентных специалистов и компетентного общества.

Опираясь на научно-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых, мы попытались выявить и классифицировать основные факторы, определяющие тенденции развития высшего образования и, которые можно рассматривать как предпосылки совершенствования в вузах системы послевузовской подготовки научно-педагогических кадров. Мы их объединили в несколько групп:

Социально-экономические факторы, которые порождены жесткими требованиями рыночной экономики. Преподаватель высшей школы должен выполнить государственный заказ на подготовку компетентного специалиста высокой квалификации, имеющего определенные мировоззренческие позиции и способного к самопроектированию (и самоуправлению) личностной и профессиональной траекторий развития.

Технологические факторы. Преподаватель должен владеть технологиями, которые связаны с развитием информационных систем и сетей массового обслуживания, обработки информации, глубоким проникновением средств информационно-коммуникационных технологий в научно-образовательный процесс в вузах.

Организационные факторы. Преподаватель должен обладать набором компетенций, позволяющих ему адаптироваться к процессам, связанным с изменением статуса вузов (процессами диверсификации вуза) и переходом высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки специалистов.

Собственно предметные факторы. Преподаватель должен быть готов к постоянным изменениям в структуре и содержании дисциплин, преподаваемых в вузе, которые все больше обнаруживают межпредметность, и должны быть направлены на решение не только собственно предметных задач, а, прежде всего, на решение исследовательских и профессиональных задач.

Анализ показал, что в системе высшего образования происходят значительные перемены в содержании и системе трансляции знаний в связи с интеграционными процессами в мире

и Европе. В данной связи, можно констатировать процессы, приводящие к значительным переменам в деятельности вузов и преподавателей, которые требуют научно-педагогической рефлексии и проектирования на ее основе программ послевузовского образования:

– рынок образовательных услуг давно вышел за пределы национальных границ, и любой вуз и его преподаватели действуют в условиях жесткой международной (а также региональной межвузовской и внутривузовской) конкуренции;

– международная конкуренция в образовании, пришедшая на российский рынок, требует учета преподавателями международных стандартов образования, наряду с соблюдением национальных образовательных стандартов (ФГОС ВПО) и сохранением преимуществ национальной системы образования, региональных особенностей и традиций вуза [7];

– возникает необходимость использования преподавателями вузов успешного не только отечественного, но и зарубежного опыта в организации учебного процесса (модульная система обучения, письменные экзамены, перенесение акцента с контактных часов на организацию самостоятельной работы, использование как можно больше реальных производственно-деловых ситуаций и заданий, чередование теоретического обучения с практической работой, индивидуальная проектная деятельность и др.), совершенствования информационно-технологических умений преподавателя [8];

– разработка и подготовка соответствующих рыночным требованиям учебно-методических (дидактических) комплексов, включающих помимо учебника целый ряд дополнительных материалов (научно-методическое обеспечение) для преподавателей и студентов – необходимое условие качественного обучения;

– поскольку преподаватель высшей школы и его деятельность – это открытые системы, поэтому сотрудничество (коммуникативно-рефлексивные умения и навыки) преподавателей, читающих один и тот же курс, исследующих одни и те же явления природы или общества, позволяет существенно разнообразить набор методических материалов и повысить качество преподавания и научного исследования;

– эффективная работа вуза на рынке научно-исследовательских и образовательных услуг невозможна без продуманной бизнес-стратегии и маркетинга, поэтому преподаватель современного вуза должен быть вооружен инновационно-коммерческим мышлением и проектно-менеджерскими умениями.

Следовательно, отчетливо возникает потребность интегрировать различные подходы, теории и представления, существенно связанные с изучением модернизационных процессов в современных вузах, выявить сложившиеся противоречия в теории и практике подготовки научно-педагогических кадров, и на этой основе разработать компетентностную модель преподавателя высшей школы, которая являлась бы своеобразным ориентиром, позволяющим проектировать программу послевузовского образования преподавателя, направленную на его профессиональный и личностный рост, опережающий происходящие в обществе изменения.

#### Библиографический список

- Исаев, И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993.
- Исаев, И.Ф. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка / И.Ф. Исаев, Н.И. Костина. – М., 2001.
- Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН; Российский фонд культуры. – М., 1994.
- Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития. – М., 2000.
- Kasher, A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11. – 2005. – № 1.
- Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Новые знания. – 2001. – № 2.
- Сорокопуд, Ю. В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4(41).
- Игропуло, И.Ф. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского Федерального Университета) / И.Ф. Игропуло, И.С. Сёмина, Ю.В. Сорокопуд, В.К. Шаповалов // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 1(44).

#### Bibliography

- Isaev, I.F. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professionalno-pedagogicheskoy kul'turiny prepodavatela vihshey shkoli: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1993.
- Isaev, I.F. Prepodavatel' vihshey shkoli SShA: professionalno-pedagogicheskaya podgotovka / I.F. Isaev, N.I. Kostina. – M., 2001.
- Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovar' russkogo yazyika: 80000 slov i frazeologicheskikh vihrashzeniy / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova; Rossiyskaya AN; Rossiyskiy fond kul'turiny. – M., 1994.
- Novikov, A.M. Rossiyskoe obrazovanie v novoy ehpoke: paradoksy naslediya, vektoriy razvitiya. – M., 2000.

5. Kasher, A. Professional Ethics and Collective Professional Autonomy: A Conceptual Analysis // Ethical Perspectives: Journal of the European Ethics Network 11. – 2005. – № 1.
6. Memorandum neprerivnogo obrazovaniya Evropeyskogo Soyuzа // Novihe znaniya. – 2001. – № 2.
7. Sorokopud, Yu. V. Novihe trebovaniya k podgotovke prepodavateley vshshey shkolih v kontekste sovremennikh obrazovatelnykh realiy // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 4(41).
8. Igropulo, I.F. Proektirovaniye magistrskoy programmi po napravleniyu «Pedagogicheskoye obrazovaniye» v kontekste metodologii TUNING (opiht Severo-Kavkazskogo Federal'nogo Universiteta / I.F. Igropulo, I.S. Syomina, Yu.V. Sorokopud, V.K. Shapovalov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2014. – № 1(44).

Статья поступила в редакцию 25.03.14

УДК 378 (075.8)

**Minzer I.V., Babayeva E.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF UNEMPLOYED CITIZENS ON THE BASIS OF INTEGRATION OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION.** The article presents the author's approach to a classification of pedagogical conditions, which allow not only selecting the contents and structuring the material, but also effective managing the professional formation of students unemployed adults.

**Key words:** pedagogical conditions, vocational training, unemployed citizens, formal education, informal education, integration.

**И.В. Минзер**, ассистент каф. «Экономика и менеджмент» КМВИС ФГБОУ ВПО «ЮРГУЭС»; г. Дербент, E-mail: minzer-irina@rambler.ru; **Э.С. Бабаева**, канд. филол. наук, доцент филиала Дагестанского гос. педагогического университета, г. Дербент, E-mail: elnaras1@rambler.ru.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен авторский подход к классификации педагогических условий, позволяющих не только отбирать содержание, структурировать учебный материал, но и эффективно управлять профессиональным становлением обучающихся взрослых безработных.

**Ключевые слова:** педагогические условия, профессиональное обучение, безработные граждане, формальное образование, неформальное образование, интеграция.

В исследовании, материалы которого представлены в данной статье, под педагогическими условиями профессионального обучения безработных граждан мы понимаем устойчивые обстоятельства (информационные, технологические, личностные), выраженные как требования образовательной среды, определяющие ход и специфику протекания процессов профессионального обучения, психологической поддержки и социальной адаптации безработных граждан, и направленные на достижение оптимально возможного их уровней [1; 2].

Апробация педагогических условий профессионального обучения безработных граждан осуществлялась в процессе опытно-экспериментальной работы в Кавминводском институте сервиса (филиале) ФГБОУ ВПО «Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса» (организация и управление программой, научно-методическое и учебно-методическое сопровождение, проведение теоретических занятий, психолого-педагогических тренингов, организация и осуществление неформальной составляющей программы).

Социальными партнерами в реализации данного педагогического проекта выступали: Администрация города-курорта Пятигорск (административный ресурс), Центр занятости населения города-курорта Пятигорска (информационная, консультативная поддержка, целевое финансирование программы, итоговая аттестация), учреждения среднего профессионального образования (практическое обучение) и предприятия города-курорта Пятигорск (производственная практика, трудоустройство, итоговая аттестация). Экспериментальное внедрение модели программы, педагогических условий ее реализации в практику работы регионального вуза и участие социальных партнеров в совокупности позволяли в итоге получить эффект готовности безработных граждан к профессиональной деятельности.

При этом отдел дополнительного профессионального образования названного филиала университета, по сути, функционирует в режиме образовательной биржи (обладает базами данных об образовательных учреждениях региона, предоставляемых ими образовательных услугах (программах) в сфере дополнительного профессионального образования, сроках реализации программ, их качестве и стоимости, о преподавателях

и мастерах производственного обучения, индивидуальных предпринимателях и репетиторах, готовых и имеющих право оказывать образовательные услуги и др.) [3; 4].

Сотрудники отдела дополнительного профессионального образования (образовательной биржи) предоставляют услуги образовательных брокеров и образовательных гидов или образовательных провайдеров (исходя из требований и финансовых возможностей заказчика (работодателя, центра занятости, личности) оказывают консультативные услуги по подбору модулей программы обучения, образовательного учреждения, преподавателя, психолога, составлению удобного расписания занятий в рамках формальной составляющей и работы клубов и социальных сетей в рамках неформальной составляющей и др.).

Осуществленный анализ научно-педагогической литературы [1; 2; 4] и существующей практики, позволил выделить в педагогических условиях, использованных нами в процессе реализации программы профессионального обучения безработных граждан:

1) **информационные условия** (когнитивная основа педагогического процесса) включили содержание модульной программы профессионального обучения, ее формальной и неформальной составляющих, включая информацию о занятости, рынке труда, наиболее востребованных и престижных профессиях, технологиях формирования готовности и самого феномена «готовность» (подготовленность) к профессиональной деятельности, представления о роли и месте человека, специалиста, рабочего в системе социально-экономических отношений в современной России, а также знания о требованиях, предъявляемых к специалисту со стороны заказчиков и потребителей образовательных услуг;

2) **технологические условия** (процессуально-методическая основа педагогического процесса) – это адекватные формальной и неформальной составляющих программы обучения методов, форм, средств, способов организации обучающе-учебной деятельности субъектов подготовки. Методы обучения применялись в единстве с определенными средствами обучения. Отметим, что вместе с целями, содержанием, формами и методами обучения средства обучения являются одним из главных компонентов методической системы преподавателя;

3) *личностные условия* (психолого-педагогическая основа педагогического процесса) – поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов (преподавателя, мастера п/о, обучающегося) образовательного процесса. В частности, в данную группу мы включили:

а) *условия, которые определяются личностными качествами обучающегося безработного*, в том числе:

– особенностями его направленности (мотивационная структура личности, учебная активность и пр.);

– установки безработного обучающегося на устойчивую положительную мотивацию формирования профессиональных умений как важного элемента профессионального и личностного становления;

– уровень общеобразовательной подготовки безработного, который позволяет реализовать индивидуально-дифференцированный подход в процессе профессионального обучения.

б) *условия, которые определяются личностными качествами преподавателя или мастера п/о* (тип личности, особенности психических процессов, система ценностей, самооценка и пр.) и, прежде всего, направленность преподавателя на формирование устойчивой мотивации безработных обучающихся к профессиональной деятельности (через поощрение, поддержку, одобрение и пр.). Важным условием подготовки безработных к профессиональной деятельности является демонстрация преподавателем соответствующего поведения (мы его обозначили как наличие на занятиях образца преподавателя позитивной профессиональной направленности).

Осуществленное исследование показало, что решающая роль принадлежит позиции преподавателя, его учебному энтузиазму, создаваемой им атмосфере свободы мысли и самопроявления. Для осуществления этого существует множество приемов: проявлять интерес к действиям обучающихся; признавать и поощрять достижения обучающихся; не морализовать за допускаемые ошибки т.п.

Выделяя данное условие, мы исходили из того, что современные требования к преподавателю (или тьютеру), осуществляющему обучение взрослых, заключаются в том, что он является не только информатором, а координатором, менеджером, организатором диалога, консультантом обучающихся, учитывает их индивидуальные способности.

Преподаватель, в данном случае, поддерживает и направляет поиски наиболее эффективных путей усвоения професси-

ональных знаний и умений, поощряет интересные находки, анализирует несостоявшиеся попытки, стимулирует обучающихся к осознанию своих поражений и побед. Следует подчеркнуть, что образцом для подражания выступает не определенный алгоритм действий и операций, а, прежде всего позитивная направленность личности преподавателя, его поведение.

в) *условия, связанные с межличностным взаимодействием и общением преподавателя и обучающихся безработных*, к которым мы отнесли:

– стиль общения, активность во взаимодействии, совпадение стилей обучения и преподавания и пр.;

– установление коммуникативно-доверительных взаимоотношений между преподавателем и безработным обучающимся с целью формирования коллективно-индивидуального стиля деятельности последних;

– применение разнообразных – индивидуальных, диалоговых (полилоговых) методов обучения при проведении занятий в рамках профессионального обучения безработных;

– индивидуальная педагогическая поддержка безработных обучающихся, имеющих низкий уровень мотивации или предшествующих знаний;

– организация коммуникативной (консультационной, диалоговой) деятельности обучающихся даже в рамках выполнения самостоятельных учебных и учебно-производственных заданий с постепенным переходом к самостоятельным действиям;

– использование в процессе профессионального обучения безработных технологии рефлексивного управления обучением.

Условия первой и второй групп (в совокупности с сущностью и содержанием самой педагогической задачи обучения) характеризовали, собственно, образовательный процесс, содержание третьей группы составляли условия эффективного функционирования образовательного процесса.

В целом, можно заключить, что комплекс педагогических условий (информационных, технологических, личностных) и интегрированный подход, использованные при реализации модели программы профессионального обучения безработных граждан на основе интеграции формального и неформального образования, позволяет обеспечить полноту и системность знаний обучающихся, целостное восприятие изучаемой профессиональной области, что создает благоприятные условия для переноса знаний и навыков в контекст будущей профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону, 2000.
2. Харченко, Л.Н. Неформальное образование родителей: технологический подход / Л.Н. Харченко, Э.С. Бабаева. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
3. Бабаева, Э.С. Проектирование программы неформального образования родителей. Основы, концепции, методы / Э.С. Бабаева, Л.Н. Харченко. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
4. Минзер, И.В. Проектирование программы профессионального обучения на основе интеграции формального и неформального образования. Методические рекомендации для организаторов дополнительного профессионального образования безработных граждан / И.В. Минзер, Э.С. Бабаева. – Пятигорск, 2011.

#### Bibliography

1. Danilyuk, A.Ya. Teoriya integracii obrazovaniya. – Rostov-na-Donu, 2000.
2. Kharchenko, L.N. Neformalnoe obrazovanie roditel'ey: tekhnologicheskij podkhod / L.N. Kharchenko, Eh.S. Babaeva. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
3. Babaeva, Eh.S. Proektirovanie programmih neformalnogo obrazovaniya roditel'ey. Osnovih, koncepcii, metodih / Eh.S. Babaeva, L.N. Kharchenko. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
4. Minzer, I.V. Proektirovanie programmih professional'nogo obucheniya na osnove integracii formal'nogo i neformalnogo obrazovaniya. Metodicheskie rekomendacii dlya organizatorov dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya bezrabotnikh grazhdan / I.V. Minzer, Eh.S. Babaeva. – Pyatigorsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 02.04.14

УДК 37.013

**Petrova N.F. CREATING A HEALTH-SAVING SPACE IN A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL.** In the article the concept of health and the main reasons for deterioration of the health of students and youth are considered. Groups of health-saving education technologies are studied. Pedagogical conditions for creating a health-saving space in school are listed. A model of health-saving educational space in school is presented.

**Key words:** health, health-saving educational technologies, health-saving pedagogy, health-saving educational space.

**Н.Ф. Петрова**, д-р пед. наук, проф. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru

## СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассмотрено понятие здоровье, основные причины ухудшения здоровья учащихся и молодежи в целом; группы здоровьесберегающих образовательных технологий; перечислены педагогические условия для проектирования здоровьесберегающего пространства школы и представлена модель здоровьесберегающего образовательного пространства школы.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровьесберегающие педагогические технологии, здоровьесберегающая педагогика, здоровьесберегающее образовательное пространство.

Современное состояние общества, обусловленное высочайшими темпами его развития, предъявляет новые, все более высокие требования к человеку и его здоровью. Возрастает значимость и ценность здорового образа жизни индивидуума при формировании культуры здоровья всей нации.

Важность проблемы обосновывается основными документами Всемирной Организации Здравоохранения, где улучшение и укрепление здоровья молодежи, формирование здорового образа жизни, борьба с курением, алкоголизмом и профилактика употребления психотропных веществ выдвинуты как особо важные задачи развития общества и отдельной личности.

Все это выдвигает перед системой образования требования реализовывать в ходе учебно-воспитательного процесса не только основные положения наук о здоровье, но и обеспечить воспитание у молодежи ценностного отношения к здоровому образу жизни и навыков культуры здоровья.

Здоровье как основа жизнедеятельности человека представляет собой сложный, многоуровневый феномен, включающий в себя физиологический, психологический, социальный и педагогический аспекты. Понятие «здоровье» имеет множество определений. Самое популярное определение, данное Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или физических дефектов». Таким образом, здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности [1].

Как показывают данные исследований, состояние здоровья подрастающего поколения в последние годы неуклонно ухудшается. По мнению большинства авторов, среди основных причин ухудшения здоровья учащихся основными являются: плохая наследственность, вредное влияние окружающей среды и условий жизни, как в семье, так и в образовательных учреждениях, переуплотненность классов, недостаточное освещение рабочих мест, перегруженность основными и дополнительными

занятиями, неблагоприятное психологическое климата школьных коллективов, интенсификация образования на фоне ухудшения социально-экономической и экологической обстановки. По данным медицинских осмотров, отмечает автор, только одного из десяти школьников можно признать вполне здоровым. К тому же резко возросла доля детей с дефицитом массы тела (20%). Проще говоря, у каждого пятого ребенка наблюдается истощение организма [2].

Поэтому здоровье необходимо ввести в систему ценностей человека на всех уровнях. Здоровье должно быть не самоцелью, а средством для хорошего, радостного самочувствия, для реализации всех заложенных в человеке возможностей. Если человек осознает, что самое ценное – жизнь и здоровье, то сможет найти пути оздоровления.

В данных условиях весьма своевременно в педагогике формируется новое направление – здоровьесберегающее образование. В его основу положена идея приоритетности здоровья субъектов образовательного процесса как основополагающего компонента личности, что предопределяет оптимальное обеспечение жизнедеятельности каждого обучающего и обучаемого.

В настоящее время количество образовательных программ, предназначенных для решения задач сохранения здоровья учащихся, ограничивается единицами. Необходимо создавать в школе более надежную платформу для сохранения здоровья школьников, используя для этого педагогические средства. К таким средствам относится, например, применение в школах личностно-ориентированных здоровьесберегающих педагогических технологий.

Проектирование здоровьесберегающего пространства школы предусматривает выполнение следующих педагогических условий: разработка и утверждение целей, задач и программ здоровьесберегающей работы; проведение диагностики и мониторинга здоровья учащихся, сформированности у них культуры здоровья и навыков здорового образа жизни; создание целостной муниципальной системы по профилактике здорового образа жизни; повышение профессиональной компетентности пе-

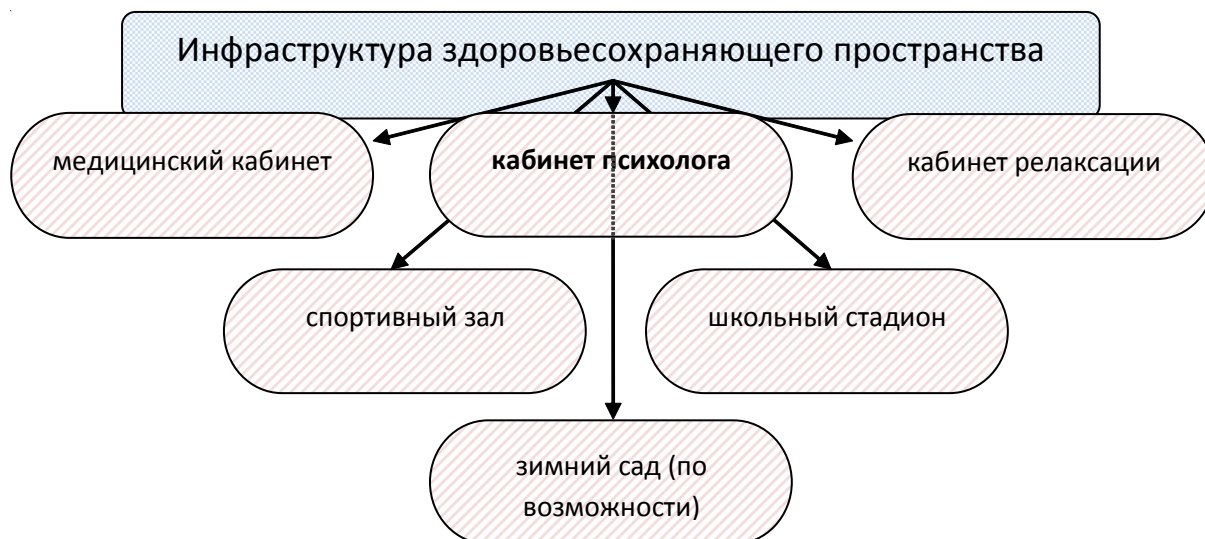


Рис. 1. Оздоровительная инфраструктура здоровьесберегающего пространства.

Таблица 1

Компоненты Модели здоровьесберегающего образовательного пространства школы

Компонент	Реализуемые задачи
Компонент рациональной организации учебного и воспитательного процесса	Задачей является обеспечение здоровьесберегающих условий образовательного процесса, устранение трех главных факторов угрозы: гигиенические; организационно-педагогические; психолого-педагогические. Компонент реализуется с учетом инновационных здоровьесберегающих принципов по трем направлениям: организация уроков и воспитательных мероприятий, построение расписания учебных занятий, обеспечение санитарно-гигиенических условий учебно-воспитательного процесса.
Компонент образования в области здоровья и здорового образа жизни	Задачей компонента является формирование последовательной, непрерывной, целостной, системы формирования культуры здорового образа жизни в совокупности физического, умственного, эмоционального и социального аспектов здоровья.
Компонент физической культуры и спорта	Ставит задачу оздоровления учащихся посредством специализированной физической активности, формирования необходимых физических умений и навыков. Компонент реализуется в двух направлениях: 1) последовательная комплексная школьная программа физического воспитания на весь курс обучения физическим навыкам и физической активности; 2) физкультурно-оздоровительный и спортивный комплекс, реализуемый школой во внеклассное и внеучебное время.
Компонент здоровьесберегающего социального взаимодействия	Задача компонента – создание специальной здоровьесберегающей макросреды, в которой школа в целом и любой педагог в отдельности могли бы взаимодействовать со сторонними силами воспитательного и оздоровительного влияния на учащихся. Реализуется посредством создания системы сетевого взаимодействия с образовательными, культурными и медицинскими учреждениями, вовлечением родителей и общественности.
Компонент мониторинга	Задача – выявление качества реализации здоровьесберегающих образовательных технологий относительно поставленных целей и задач. Реализуется по двум направлениям: мониторинг качества результатов реализации здоровьесберегающих технологий и мониторинг качества процесса реализации здоровьесбережения. В рамках компонента разрабатывается мониторинговая система.
Компонент профессиональной компетентности	Задачей компонента является формирование ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и способов деятельности в области здоровьесбережения у педагогического персонала школы. Реализуется посредством курсов повышения квалификации и учебно-методических семинаров.
Медицинский компонент	Задачей компонента является реализация и совершенствование медицинского обслуживания в школе. В рамках компонента реализуется два направления: педиатрическое и стоматологическое.
Адаптивный компонент	Задачей компонента является повышение адаптации учащихся к учебной деятельности, а также стимуляция их умственной работоспособности посредством применения элементов адаптивной физической культуры и мероприятий психологической адаптации.
Компонент здорового питания	Задача компонента – создание и совершенствование системы здоровьесберегающих принципов обеспечения учащихся питанием в условиях учебной деятельности. В рамках компонента создаются условия для обеспечения учащихся разнообразной, вкусной и полезной пищей, поддержания инструкции по питанию в классе и столовой.
Компонент здоровьесбережения персонала школы	Задача – создание условий здоровьесбережения и здорового образа жизни персонала школы. Реализуется путём обеспечения здоровьесберегающих условий труда, своевременным профилактическим медицинским контролем, организацией физкультурно-оздоровительного досуга, пропагандой здорового образа жизни.

дагогов и социальных работников в вопросах здоровьесбережения; взаимодействие всех субъектов пространства по реализации здоровьесберегающих программ и технологий. Главным условием создания полноценного здоровьесберегающего пространства в школе является оздоровительная инфраструктура, в которую входят (рис. 1):

Примерная Модель здоровьесберегающего образовательного пространства школы состоит из нескольких компонентов. Основные компоненты представлены в следующей таблице [3].

Все компоненты модели взаимосвязаны и подчинены единой цели создания здоровьесберегающего образовательного пространства, формирования гармонично развитой личности.

Для каждого компонента разрабатывается организационное, содержательное, методическое, а также техническое обеспечение.

В целом образовательное пространство школы строится на основе системы занятий, мероприятий, нацеленных на гармонию между общесоматическим, сенсорно-моторным развитием, развитием высших психических функций и духовно-мировоззренческом развитии. Это находит отражение в планировании содержания учебно-воспитательной деятельности школы: каждый образовательный блок отражает свою специфику и одновременно стремится обеспечить гармонию между физическим, умственным, психическим и духовным развитием учащихся школы.

#### Библиографический список

1. Петрова, Н.Ф. Реализация здоровьесберегающих технологий в условиях школ – интернатов // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).
2. Шклярова, О. Здоровьесберегающее направление в современной школе / О. Шклярова, Н. Шестакова, И. Павлович. – М., 2012.
3. Лапшина, В.А. Здоровьесберегающие технологии в процессе воспитания младших школьников. – Магнитогорск, 2006.

#### Bibliography

1. Petrova, N.F. Realizaciya zdorovjesberegayutikh tekhnologiy v usloviyakh shkol – internatov // Mir nauki, kul'turii, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).
2. Shklyarova, O. Zdorovjesberegayuthee napravlenie v sovremennoy shkole / O. Shklyarova, N. Shestakova, I. Pavlovich. – M., 2012.
3. Lapshina, V.A. Zdorovjesberegayutnie tekhnologii v processe vospitaniya mladshikh shkol'nikov. – Magnitogorsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.03.14

УДК 796.015

*Skupchenko Ye.A., Burbygina V.V. PHYSICAL EDUCATION STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS: PROBLEMS AND SOLUTIONS.* This article presents some materials on a theoretical problem of physical education students with poor health. In the course of the research levels of motor activity and athletic literacy of students with poor health are analyzed. The paper shows a technology of physical training of students of special medical groups.

**Key words:** physical education, students, special medical group, the pedagogical process, innovation, technology, active learning.

**Е.А. Скупченко**, доц. каф. физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре гос. технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: seadv.1973@gmail.com; **В.В. Бурбыгина**, канд. пед. наук, доц. каф. физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре гос. технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: byrbygina-vvv@mail.ru

## ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП: ПРОБЛЕМА И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Статья содержит теоретические материалы по проблеме физического воспитания студентов с ослабленным здоровьем, проанализированы уровни двигательной активности и физкультурной грамотности студентов с ослабленным здоровьем; указана технология формирования физической культуры студентов специальных медицинских групп.

**Ключевые слова:** физическая культура, студенты, специальная медицинская группа, педагогический процесс, инновационная деятельность, технология, методы активного обучения.

Изучение литературных источников и данных, полученных на кафедре физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре, показало, что последнее десятилетие возрастает количество студенческой молодежи, по состоянию здоровья относящихся к специальной медицинской группе. Проведение занятий по физической культуре с данным контингентом студентов имеет ряд особенностей, что ставит перед кафедрами научную проблему в способе проведения практических и теоретических занятий со студентами специальных медицинских групп.

Для решения проблемы мы проанализировали специальную литературу и считаем, что достаточно хорошо раскрыта теоретическая часть организации занятий по физической культуре студентов. Однако практической стороне физического воспитания студентов специальных медицинских групп не достаточно уделяется внимания: не хватает разнообразных технологий, удовлетворяющих потребностям широкого круга студентов. Мы считаем, что организация учебного процесса, этих студентов специальных медицинских групп, имеет свои особенности: обучение часто прерывается по причине заболеваний и в связи с этим, ряд студентов на весь срок обучения полностью освобождены от практических занятий. Именно этому контингенту студентов посвящено данное исследование.

В ходе исследования нами были протестированы студенты, освобожденные по состоянию здоровья от практических занятий по физической культуре, и мы выяснили, студенты имеют низкий уровень знаний по курсу физическая культура или не имеют его вовсе. Нами были выявлены причины неосведомленности студентов в сферах физической культуры: в школьных учреждениях, будучи длительное время освобожденными от занятий по физической культуре, этот контингент оказывался не вовлеченным в систему занятий не теоретических, не практических. Восполнение данных пробелов требуется в процессе подготовки специалистов в вузе.

В связи с этим, была определена актуальность данного исследования – в исследовании теоретических основ здорового образа жизни, разработке доступных физических упражнений для студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре в системе высшей школы.

Научная новизна заключается в том, что авторами разработан системный подход к созданию инновационной технологии формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, в основе которой лежит интеграция их двигательной и познавательной деятельности, способствующая сохранению и укреплению здоровья.

Проблема формирования здорового образа жизни исследовалась в различных аспектах рядом ученых [1; 2]. Через со-

временное физкультурное образование, создается новый образ физической культуры человека как условия индивидуального развития, ориентированного на здоровый образ жизни.

В связи с этим, разработка доступных физических упражнений для студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре, в системе высшей школы рассматривается нами с точки зрения двух важнейших концептуальных положений:

во-первых, обеспечением естественной основы жизнедеятельности человека, без чего невозможна его полноценная жизнь, в том числе и в качестве специалиста;

во-вторых, физическое воспитание студентов, освобожденных от практических занятий необходимо в целях формирования гармонично развитой личности, что включает в себя гуманистическое мироощущение, связанное с физкультурно-оздоровительной деятельностью.

Поэтому повышенное внимание к использованию оздоровительных основ доступных физических упражнений в процессе физического воспитания студентов, освобожденных от практических занятий, как никогда злободневно и своевременно.

Мы определяем, что уровень проблемности данного исследования достаточно высок по следующим причинам:

1. Несмотря на достижения ученых в изучаемой нами области физической культуры, остается необходимость повышения уровня здоровья студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре, для чего необходимы новые подходы.

2. Существующие теории, направлены на активизацию процессов формирования физической культуры освобожденных студентов, однако отсутствие практической, методической обеспеченности, требует разработки новых форм, средств, методов и главное – их реализации на практике.

Таким образом, наглядно представлено, что с одной стороны, значимость физической культуры для развития общества в целом и студента, освобожденного от практических занятий несомненна, а с другой стороны, в процессе физического воспитания отсутствует технология формирования этой личности в условиях высшей школы.

Данные противоречия показывают, что на сегодняшний день физическое воспитание студенчества, освобожденного от практических занятий, не оправдывает социальных ожиданий. Данные выпускники высших учебных заведений в большинстве своем имеют не только низкий уровень знаний по физической культуре, но и двигательной активности, важнейших составляющих профессионализма. Все это не может не отразиться как на самооценке личности, так и на отношении к своему здоровью, на психофизическом состоянии человека, и на степени его физических и интеллектуальных отдач.



В связи с вышесказанным, мы считаем, что в нашем исследовании значительно расширены современные научные концепции в данной области исследования:

- определена роль физической культуры в жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности студентов, освобожденных от практических занятий;
- разработана, внедрена в учебный процесс и экспериментально обоснована инновационная технология, способствующая развитию когнитивно-рефлексивного, личностного, психофизического и мотивационного потенциала, повышающих уровень формирования физической культуры студента, освобожденного от практических занятий;
- внедрены в учебно-педагогическую деятельность комплексы доступных физических упражнений для освобожденных студентов, выполняемые на запатентованных травмобезопасных тренажерах, позволяющих повысить двигательную активность.

Для этого нами была разработана и экспериментально обоснована инновационная технология формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, позволяющая последовательно решать задачи физического воспитания освобожденных студентов, вырабатывая у них целостное представление о физической культуре, а главное – формировать полноценную, всесторонне развитую личность, способную к самостоятельной, творческой деятельности.

В своем исследовании мы опирались на работы авторов разработавших как традиционные, так и нетрадиционные оздоровительные средства [3].

Разработанная нами инновационная технология формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, основана на:

- системно-целостном подходе, который позволил обосновать образование студентов, освобожденных от практических занятий.
- историко-социологический подходе, который дает возможность объективно раскрыть социальную обусловленность структурных оснований и предметного содержания физкультурного образования, выявить особенности их непосредственной связи с историей развития общества и человека;
- личностно-ориентированном подходе, характеризующимся вовлечением студентов в доступную деятельность по совершенствованию собственной физической природы на основе складывающихся с возрастом индивидуальных интересов и потребностей.

Инновационная технология формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий, рассчитана на 3-летний период. Около 40% аудиторного времени уделяется практическим занятиям с использованием доступных физических упражнений, 55% времени – теоретическим занятиям; 5% времени – самостоятельной подготовке, под контролем преподавателя.

Физическое воспитание студентов, освобожденных от практических занятий, состоит из теоретических, практических и самостоятельных занятий под контролем преподавателя, которые определяются технологией и концепцией преподавания, принятой в вузе. Раскрывая все эти разделы, отметим, что каждый имеет свою особенность, выполняет определенные цели и направлен на конкретный результат.

Содержание теоретического раздела учебной дисциплины сообщается в форме нетрадиционных лекций, бесед, семинаров, а также путём самостоятельного изучения студентами, освобожденными от практических занятий, учебной и специальной литературы.

Разработанная нами инновационная технология предполагает наличие теоретического раздела. Эта часть физического воспитания излагалась студентам, освобожденным от практических занятий, в форме нетрадиционных лекций, программированного обучения. Тем самым, формируя теоретический пласт знаний у освобожденных студентов по физической культуре.

Структура и методика проведения теоретических занятий основана на использовании принципов: игровой деятельности, как принцип проблемности, совместной деятельности, диалогического общения, двуплановости [4; 5].

Интерес, вызванный у студентов, освобожденных от практических занятий, на лекционных занятиях, был закреплён во время самостоятельной работы. Студенты, освобожденные от практических занятий, после ознакомления с материалами учеб-

ных пособий демонстрировали высокий уровень осведомленности в физкультурно-оздоровительной проблематике и свободное владение материалом.

Применения на теоретических занятиях программированного обучения способствовало стимуляции познавательных в своей практике интересов, увеличению уровня физкультурных знаний.

Теоретический раздел послужил основой для формирования знаний, у студентов, освобожденных от практических занятий, и проложил путь для следующего раздела – практического.

При проведении практического раздела со студентами, освобожденными от практических занятий, мы учитывали класс заболеваний, индивидуальные особенности обучающихся, уровень физического здоровья. Здесь хотелось бы отметить, что практический материал для студентов, освобожденных от практических занятий, разработан нами с учетом только оздоровительной направленности некоторых видов спорта, обеспечивающих необходимую и доступную двигательную активность. Особое внимание при этом обращается на индивидуальные и дифференцированные подходы к освобожденным студентам, которые осуществлялись с учетом состояния их здоровья, индивидуальных особенностей, их возможностей. В соответствии с этим предлагались адекватные средства и методы физического воспитания.

Мы считаем, что нетрадиционные оздоровительные средства, применяемые на занятиях со студентами, освобожденными от практических занятий, располагают элементами, которые могут применяться для сохранения здоровья и увеличения уровня двигательной активности.

На практических занятиях с освобожденными студентами мы применяли:

- китайскую оздоровительную гимнастику бадуаньцин – комплекс упражнений, составленный на основании имеющихся в литературе рекомендаций Джавэн Мао [6].
- Комплекс упражнений гимнастики для рук и ладоней [3].
- Элементы игровых видов спорта, которые моделируют все виды двигательных действий
- Дыхательную гимнастику йогов, которая довольно проста в исполнении.
- Элементы гимнастики Хатха-йога, позволяющие повысить функциональную подготовленность сердечно-сосудистой, дыхательной систем и общую сопротивляемость организма; поднять общий уровень энергии; способствующие профилактике простудных заболеваний и мобилизации защитных сил организма.
- Гимнастику для глаз, которая является прекрасным средством для повышения силы, эластичности и тонуса мышц и нервов, иннервирующих глаз.

Мы исключили из практических занятий прыжки, метания, упражнения с большой амплитудой движений для туловища и головы, упражнения, вызывающие задержку дыхания, резкие изменения направления и скорости движения головы и туловища, силовые упражнения и учли, что противопоказанием к занятиям доступными физическими упражнениями является острая стадия болезни.

Для определения эффективности занятий нами применялись ортостатическая проба, проба Рюффье, индекс Кетля показывающие изменения в физическом развитии. Все занятия проводились в хорошо проветриваемых помещениях и на стадионе вуза.

В ходе исследования, мы применяли следующие формы врачебно-педагогического контроля: медицинское обследование, врачебно-педагогический контроль, педагогические наблюдения за студентами. Отдельно были выделены такие направления как профилактика травматизма, гигиенические требования к месту занятий и спортивному инвентарю.

Таким образом, проведение практических занятий со студентами, освобожденными от практических занятий, позволило:

- отказать от нормативного подхода;
- провести диагностику физкультурно-оздоровительного процесса и его коррекцию по результатам медицинских показателей;
- сделать свободный выбор вида доступной двигательной активности;
- провести динамическое сочетание теории, методики и практики физкультурно-оздоровительной деятельности;
- сформировать мотивы познавательной и двигательной деятельности освобожденных студентов как стимулы успешности жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

Личный вклад авторов исследования состоит в том, что решена научная проблема, имеющая важное социально-экономическое значение, открывающая направление научных исследований, связанных с теоретико-методологическим обеспечением формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий. Результаты проведенного исследования являются основанием для совершенствования учебно-воспитательного процесса студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре, вносят реальный вклад в разработку теории и методики физического воспитания.

На основании содержащихся в исследовании теоретических выводов и методических положений разработан документ, регламентирующий процесс формирования физической культуры студентов, освобожденных от практических занятий: учебная программа по дисциплине «Физическая культура», для освобожденных студентов. Для проведения лекционных занятий разработан и внедрен в учебный процесс теоретический курс по дисциплине «Физическая культура».

Практическая значимость состоит в том, что разработанная с учетом современных требований структура и содержание инновационной технологии формирования физической культуры студентов университета, освобожденных от практических занятий, позволяет на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности, сохранить и укрепить уровень здоровья, изменить отношение данного контингента обучающихся к физической культуре. Методы активного обучения в педагогическом процессе позволили студентам, освобожденным от практических занятий: повысить уровень знаний и активизировать интерес к занятиям по физической культуре; восполнить недостаток двигательной активности; повысить адаптационные возможности организма; повлиять на эмоциональное состояние.

Полученные результаты и разработанные материалы используются преподавателями кафедр физического воспитания и спорта для подготовки студентов, освобожденных от практических занятий к участию в физкультурно-оздоровительной деятельности, слушателями курсов повышения квалификации педагогических кадров, студентами нефизкультурных вузов.

#### Библиографический список

1. Мызан, Г.И. Физическая культура (теоретические основы): учеб. пособ. / Г.И. Мызан, А.С. Дорошенко. – Хабаровск, 1998.
2. Харитонов, В.И. Совершенствование физического воспитания как ценности здорового образа жизни и здоровья учащихся / В.И. Харитонов, В.В. Ким, А.В. Ненасева // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 1.
3. Игнатъева, Т.П. Хатха-йога для детей и взрослых. Гармонизирующие комплексы. – СПб., 2003.
4. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М., 1991.
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
6. Джавэн, Мао Оздоровительная китайская гимнастика / пер. с англ. Е. Гупало. – М., 1994.

#### Bibliography

1. Mihzan, G.I. Fizicheskaya kul'tura (teoreticheskie osnovih): ucheb. posob. / G.I. Mihzan, A.S. Doroshenko. – Khabarovsk, 1998.
2. Kharitonov, V.I. Sovershenstvovanie fizicheskogo vospitaniya kak cennosti zdorovogo obraza zhizni i zdorov'ya uchastikh'sya / V.I. Kharitonov, V.V. Kim, A.V. Nenasheva // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tur. – 2002. – № 1.
3. Ignatyeva, T.P. Khatkha-yoga dlya detey i vzroslykh. Garmoniziruyushie kompleksy. – SPb., 2003.
4. Verbitskiy, A.A. Aktivnoe obuchenie v vishshey shkole: kontekstniy podkhod. – M., 1991.
5. Ehlikonin, D.B. Psikhologiya igr. – M., 1978.
6. Dzhavehn, Mao Ozdorovitel'naya kitayskaya gimnastika / per. s angl. E. Gupalo. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 30.03.14

УДК 37.015.32

**Usachyova I.A. AN EXPERIMENTAL STUDY OF PROFESSIONALLY-BASED ACCENTUATION OF A PERSONALITY AS MANIFESTATION OF PROFESSIONAL DESTRUCTIONS (WITH THE REFERENCE TO TEACHERS).** In this article features of expressiveness of professional accentuation of teachers are considered. The dependence of how much they are expressed on the level of the involvement of a teacher into professional work is established.

**Key words:** professional destructions; professional accentuation.

**И.А. Усачева, зав. научно-исследовательским центром «Психолого-педагогических образовательных технологий» Ставропольского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова, г. Ставрополь, E-mail: u.inna@mail.ru.**

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫХ АКЦЕНТУАЦИЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГОВ)

В данной статье рассмотрены особенности выраженности профессиональных акцентуаций личности педагогов, а также установлена зависимость их выраженности от степени вовлеченности в профессию.

**Ключевые слова:** профессиональные деструкции; профессиональные акцентуации.

Интерес к проблеме профессиональных деструкций личности в последние годы резко возрос. Этому свидетельствуют многочисленные теоретические и экспериментальные работы известных отечественных ученых (В.С. Агавелян, С.П. Безносков, С.А. Дружилова, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников и др.), которые отличаются значительным разнообразием концептуальных схем изучения и подходов. Установлено, что переживание профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психологическим дискомфортом, а в отдельных случаях конфликтами и кризисными явлениями [1]. Повышенный риск возникновения деструкций отмечается у работников сферы образования: педагогов, воспитателей, преподавателей.

Профессиональные деструкции педагогов – это образующиеся в процессе выполнения педагогической деятельности негативные качества, меняющие личность и приводящие к дезинтеграции его профессионального развития, снижению продуктивности труда и эффективности взаимодействия с участниками педагогического процесса [2]. Профессиональные изменения, нарушающие целостность личности педагога, снижающие адаптивность и продуктивность ее деятельности, рассматриваются как профессиональные акцентуации черт характера [3].

Проведенное нами исследование позволило изучить выраженность профессиональных акцентуаций личности педагогов, а также установить зависимость выраженности акцентуаций от степени вовлеченности в профессию.

Таблица 1

Показатели уровня вовлеченности педагогов в профессиональную деятельность, а также выраженности типов акцентуаций характера, присущих соответствующему уровню

Вовлеченность в профессиональную деятельность.	Процентное соотношение	Выраженные типы акцентуаций характера	Процентное соотношение
Высокий уровень	24%	Эмотивный	15,7%
		Демонстративный	13,6%
		Педантичный	13,2%
Средний уровень	45%	Экзальтированный	14,4%
		Гипертимный	12,6%
		Дистимный	12,7%
Низкий уровень	31%	Тревожный	11,2%

Общий объем выборки составил 153 педагога, в возрасте от 23 до 60 лет. Для реализации поставленных задач нами использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: наблюдение, тестирование, анкетирование.

Проведя анализ исследования степени выраженности акцентуаций характера педагогов, мы пришли к заключению, что ярко выраженными типами акцентуаций характера среди педагогов являются: эмотивный – 19,7%, демонстративный – 14,7%, экзальтированный – 14,7%, педантичный – 13,8%, ригидный – 13,9%. Менее выраженными оказались такие типы акцентуаций, как: гипертимный – 12,8%, циклотимный – 12,4%, тревожный – 12,2%, дистимный – 11,1%. Слабо выраженным является неуравновешенный тип акцентуации характера – 8,2%.

Изучение степени вовлеченности педагога в профессиональную деятельность позволило сделать вывод о том, что высокий уровень вовлеченности, а также интерес к работе наблюдается у 24% испытуемых. Отмечается, что педагоги более мотивированы к получению новых знаний, заинтересованы в результатах собственной профессиональной деятельности.

Средний уровень вовлеченности в профессиональную деятельность мы можем отметить у 45% респондентов. Для этих педагогов высокий заработок намного важнее удовлетворения от работы, поэтому они готовы ее сменить при любой возможности, так как профессиональная деятельность особого интереса у них не вызывает. 31% опрошенных педагогов характеризуется низким уровнем вовлеченности в работу. У них отмечается полная или частичная утрата интереса к профессиональной деятельности, к ее субъектам. Педагоги утверждают, что работа не интересна, не доставляет удовлетворения и не представляет социальной ценности.

Дальнейший анализ полученных результатов позволил нам выявить зависимость между степенью вовлеченности в профессиональную деятельность и выраженностью определенных акцентуаций личности педагога. В таблице 1. представлены показатели уровня вовлеченности педагогов в профессиональную деятельность, а также выраженности типов акцентуаций характера, присущих соответствующему уровню.

Метод наблюдения помог нам убедиться в том, что в процессе выполнения педагогической деятельности, акцентуации черт характера приобретают профессионально обусловленный характер. Среди испытуемых, имеющих высокую степень вовлеченности в профессиональную деятельность, ярко выраженными являются: демонстративный, гипертимный, эмотивный типы акцентуаций.

Профессиональное поведение педагогов с ярко выраженным эмотивным типом (15,7%) отличается исполнительностью, обостренным чувством долга. Для большинства таких испытуемых характерна чрезмерная эмоциональность, чувствительность, тревожность.

Педагоги с преобладанием демонстративного типа акцентуации характера (13,6%) характеризуются живостью, подвижностью, легкостью в установлении контактов с объектами образовательного процесса. Отмечается склонность к проявлению демонстративного поведения на уроке, стремление к лидерству и жажда похвалы. Педагогическая деятельность для них – средство самоутверждения на фоне педагогического коллектива.

Было отмечено, что многие педагоги очень остро реагируют на любое проявление нарушения порядка. Скрупулезность,

склонность жестко следовать намеченному плану, частые сомнения в правильности выполненной работы – все это обусловлено преобладанием педантичного типа акцентуации характера у 13,2% испытуемых.

Для педагогов, с преимущественно средним уровнем вовлеченности в профессию, ярко выраженными типами акцентуаций явились: экзальтированный и гипертимный типы.

Экзальтированный тип акцентуации характера проявляется у педагогов (14,4%) в подверженности сиюминутным настроениям, высокой словоохотливости. В условиях профессиональной деятельности могут наблюдаться частые споры, но открытых конфликтов педагоги избегают. Их психика отличается высокой лабильностью, что может играть положительную роль в профессиональной деятельности.

Педагогов с гипертимным типом акцентуации характера (12,6%) отличает большая подвижность, общительность, выраженность жестов, мимики, пантомимики. В профессиональной деятельности трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонию. Чрезмерное стремление к самостоятельности часто служит источником конфликтов с руководством.

У педагогов с низким уровнем вовлеченности в профессию, доминирующими являются такие типы акцентуации, как: тревожный и дистимный.

Серьезность, некоторая подавленность настроения и медлительность характеризуют педагогов с дистимным типом акцентуации характера (12,7%). В профессиональной деятельности наблюдается низкая контактность, немногословность. Такие педагоги склонны фиксироваться на темных сторонах жизни, обладают обостренным чувством справедливости.

Тревожный тип акцентуации характера свойственен 11,2% респондентов. Педагоги данного типа акцентуации отличаются пониженным настроением, боязливостью, неуверенностью в себе. Они испытывают опасения за себя, своих близких, долго переживают неудачу и сомневаются в правильности своих действий. Процесс принятия ответственных решений у педагогов связан с постоянными переживаниями, взвешиванием. Но, несмотря на то, что у представителей данной группы отмечается полная или частичная утрата интереса к профессиональной деятельности, они все же стремятся быть исполнительными в рамках профессиональной деятельности и проявляют большое упорство в достижении поставленных целей. Таким образом, педагоги, с высокой степенью вовлеченности в профессиональную деятельность обладают такими качествами характера, как: подвижность, легкость в установлении контактов, впечатлительность, артистизм. В профессиональной деятельности отмечается высокая контактность в среде коллег, жажда деятельности, обостренное чувство долга, стремление к лидерству, познанию и самопознанию. Характерными чертами личности педагогов с низким уровнем вовлеченности в профессиональную деятельность являются: настороженность, чувствительность к обидам, поражениям, несправедливости. Педагогическая деятельность характеризуется инертностью в мышлении, умеренной общительностью жесткостью установок и взглядов, авторитарностью, консерватизмом. При этом педагоги обладают добросовестностью и стремятся добиться высоких показателей в том деле, за которое берутся.

## Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений. – М., 2009.
2. Медведева, Н.И. Психологическое сопровождение педагога с профессиональными и личностными деструкциями / Н.И. Медведева, И.А. Усачева – М., 2012.
3. Рогов, Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. – М., 2003.

## Bibliography

1. Zeer, E.F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya: ucheb. posob. dlya stud. viysshih ucheb. zavedeniy. – M., 2009.
2. Medvedeva, N.I. Psikhologicheskoe soprovozhdenie pedagoga s professional'nymi i lichnostnymi destrukciyami / N.I. Medvedeva, I.A. Usacheva – M., 2012.
3. Rogov, E.I. Vihbor professii: stanovlenie professionala. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 24.03.14

УДК 37.03

**Yustus G.V. DEVELOPING LEADING COMPETENCES AMONG EMPLOYERS IN SHORT-TERM FORMS OF BUSINESS LEARNING.** The article provides an analytical overview of the development of theories of leadership. The researcher has formulated the key prerequisites showing constant interest in this field of study. The paper shows the relationship of basic models of leadership and historical conditioning of their appearance in our days in Russian commercial organizations.

**Key words:** training forms of education, history of leadership development, competence development through short-term forms of learning.

**Г.В. Юстус**, канд. пед. наук, доц., каф. педагогики и психологии Московского гос. гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, г. Москва E-mail: o-z@inbox.ru

## РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПОМОЩЬЮ БИЗНЕС ОБУЧЕНИЯ

В статье дан аналитический обзор развития теорий лидерства. Сформулированы ключевые предпосылки, свидетельствующие о постоянном интересе к данной проблематике. Показаны взаимосвязи основных моделей лидерства и историческая обусловленность их появления.

**Ключевые слова:** тренинговые формы обучения, история развития лидерства, развитие компетенций с помощью краткосрочных форм обучения.

Тема лидерства очень актуальна и востребована в современном мире. Ежегодно проводятся множество мероприятий посвященных данной теме: встречи, конференции, мастер-классы, симпозиумы и пр. Активно разрабатываются модели успешного формирования лидеров (Байхем В.С., Смит О.Б., Пизи М., Борсук Р.В., Б. Трейси, Ф. Шеелен, Хесселбейн Ф., Голдсмит М., Сомервилл А., Хэнди Ч. и др.), учебные пособия (Зуб А.Т., Смирнов С.Г., Козлов Н.В. и др.), разрабатываются тренинги по лидерству (Кристофер Э., Смит Л., Яхонтова Е.С. и др.).

Активно обсуждаются и презентуются новые подходы в данной проблематике. С одной стороны часть авторов находят практические примеры из жизни значительных людей и выстраивают теорию успешного лидерства на основе полученных знаний в своих теориях и научных изданиях. Стоит отметить, что не редки случаи, когда теория еще не прижилась в обществе, как авторы этих теорий оказываются низвергнуты практикой, и другие исследователи анализируют опыт вчерашних исследователей. Много лет назад, когда идея лидерства только начала формироваться, мало кто задумывался о том, что лидерство окажется местом консолидации наиболее серьезных проблем современного управления. Одной из проблем лидерства как дисциплины является отсутствие единой наукообразной методологии – авторов много, также много и основополагающих подходов. Обучение лидерству в связи с этим становится мало системным и лидерам приходится преодолевать на практике множество трудностей. Такое диагностическое заключение естественно расстраивает специалистов корпоративного обучения, поскольку выстроить систему обучения лидерству в любой коммерческой компании, весьма амбициозная и очень сложная задача.

Для того, чтобы качественно рассматривать лидерство и проблематику связанную с ним, однозначно необходимо подойти к этому вопросу методологически правильно и грамотно – и начать с определения предмета исследования. Здесь мы сразу же обнаружим интересный языковой феномен. С одной стороны «лидерство» это процесс, с другой фактическое положение

индивида в группе. Такое положение дел еще более запутывает исследователей данной проблемы не владеющих в полной мере методологией. Предлагаем детально рассмотреть эти два стартовых определения:

**Лидерство** – положение индивида в группе определенное признание высоких результатов деятельности другими членами группы.

**Лидерство** – процесс внутреннего управления, основанный на инициативе членов группы.

Из этих определений можно сделать следующие выводы – чтобы быть истинным лидером необходимо:

- 1) постоянно достигать высоких результатов деятельности относительно других членов группы или нескольких групп,
- 2) заставить остальных членов группы признать ценность этих результатов и как минимум поверить в них,
- 3) постановить общегрупповые цели и в идеале быть их инициатором,
- 4) приложить усилия, чтобы комфортно сосуществовать с другими лидерами,
- 5) уметь вести за собой людей не только к легкодостижимым целям, но и вдохновлять людей на достижение амбициозных целей.

Процессуально и упрощенно процесс лидерства можно представить следующим образом: рядовой член группы добивается высокой индивидуальной результативности в достижении мотивирующих группу целей, после этого доносит информацию об этом под предлогом работы на общее благо, и заявляет о новых общегрупповых целях во благо группы. Все, лидерство проявлено и лидер в коллективе есть. Безусловно этот процесс очень упрощен и в жизни все значительно сложнее. Ведь настоящий лидер не просто занимается подменой понятий и/или выдачи своих результатов за желаемые, но и заставляет искренне в него поверить. А этот как мы знаем, очень не просто.

История всех стран мира изобилует личностями, которые можно назвать лидерами. Попытки описать их успех с точки зре-



Рис. 1. Управленческая решетка Блейка – Моунтона

ния личностных качеств, приводили исследователей к серьезной путанице и неразберихе. К примеру: и Кутузов, и Суворов кажутся нам вполне однозначными лидерами, но набор личных характеристик этих двух ярких личностей антагонистичен, да и много других ярких исторических лидеров могут разместиться между этими двумя проявлениями. Безусловно, такого рода классификация не имеет никакого продуктивного выхода, собственное переход от исследования личных качеств к исследованию целевого поведения привел к серьезному прорыву в этой области и спровоцировал появление «двухвекторного подхода» к анализу поведения лидера. Инструмент получил название «управленческая решетка» Блейка – Моунтона (англ. Blake and Mouton leadership grid) [1, с. 42]. Концепция была разработана в университете штата Огайо, и она учитывает две оси лидерства: горизонтальную ось внимания к результатам и вертикальную отношение к людям между ними. На этих осях выделены следующие максимальные значения (рис 1): 1.1. – Объединённое управление, приложение минимальных усилий достижения необходимых производственных результатов достаточных для сохранения членства в организации. 9.9. – Групповое управление, производственные успехи обусловлены преданным своей работе сотрудников, взаимосвязь через общее стремление к организационным целям ведет к созданию новых взаимоотношений, основанных на доверии и уважении. 1.9. – Управление в стиле загородного клуба, означает скрупулёзное удовлетворение потребностей участников группы приводит к созданию комфортной и дружелюбной атмосфере. 9.1. – Власть-подчинение, эффективность производства зависит от создания таких рабочих условий, где человеческие аспекты присутствуют в минимальной степени.

Однако и эта на первый взгляд комплексная модель оказалась недостаточной и обнаружила свои недостатки с помощью практики. Вот несколько из них:

- идея о существовании идеального стиля руководителя,
- лидер может быть постоянным и одновременно нестабильным,
- лидер учитывает внешние окружения, но не принимает свою собственную природу лидерства.

Следующую попытку создать концептуально новую теорию лидерства предпринял Фред Фидлер [2, с. 32]. В своих трудах,

он предлагает новые взгляды на лидерство и часть школ справедливо считают его одним из основателей теории ситуационного лидерства:

- Стиль лидерства отражает мотивацию лидера,
- Конкретные формы поведения лидера зависят от ситуационных факторов,
- И то и другое сочетаясь создают эффективность деятельности лидера,
- Лидер каждый день может быть разным,
- Подстройка лидера и команды процесс двухсторонний.

По мнению Фреда, стиль лидерства в руководстве, должен быть сконцентрирован на человеческие отношения, не только на их создание, но и на поддержание. Улучшение отношений между руководителями и подчиненными – основа всех бизнес-процессов.

Однако в теории Фреда Фидлера по-прежнему прослеживаются признаки качеств, свойственных лидерам. Благодаря Фидлеру теории лидерства были дополнены терпимостью ко всем членам группы без исключения, а также он выделил другие факторы успешного лидерства:

1. Межличностные отношения между лидером и членами команды.
2. Силы его фактической власти и как она проецируется на коллектив
3. Степени детализированности заданий и поручений для сотрудников

Очевидно, в работе Фреда Фидлера есть существенный процент правды, но ведь деятельность любого лидера в этой модели, оказывается далеко не всегда в центре внимания. Следующей достойной попыткой структурировать более полноценно вопросы лидерства было создание теории ситуационного лидерства Роберта Хауза в 1971 году [3, с. 184]. Главное новшество этой теории было изменение подходов. Теперь во главе всего стоял подход «путь-цель», то есть лидер сам выбирает из четырех стилей:

- Жесткий
- Волевой
- Идеальный
- Индивидуальный

Согласно теории Роберта, однозначно стиль лидерства зависит от мотивации лидера. А конкретные формы поведения лидера, в свою очередь, напрямую зависят от ситуационных факторов. И то и другое, соединяясь, создает эффективность деятельности лидера в повседневности.

Подводя итог обзору теорий лидерства, стоит отметить, что конечно эта работа не отражает все, что исследовано в этой области. Поскольку лидерских теорий значительно больше, чем представлено в данной статье. Дальнейшие исследования по

лидерству, в большинстве своем опираются на приведенные здесь теории и концепции. Однозначно можно констатировать, что технологии лидерства относятся к фенотипам, т.е. ими можно овладеть. В качестве одного из возможных сценариев обучения, это не просто понимание основ, но и первичное знакомство с обязательной отработкой конкретных действий лидера. В свою очередь, эти алгоритмы являются предметом изучения и позволяют провести качественный тренинг по теме лидерства.

#### Библиографический список

1. Блейк, Р. Научные методы управления / Р. Блейк, Дж. Мутон. — Киев, 1990.
2. Филдер, Ф.И. Теория лидерства. — Мак-Кроу-Хил, 1967.
3. Вачугова, Д.Д. Основа менеджмента. — М., 2009.

#### Bibliography

1. Bleyjk, R. Nauchnihe metodih upravljeniya / R. Bleyjk, Dzh. Muton. — Kiev, 1990.
2. Filder, F.I. Teoriya liderstva. — Mak-Krou-Khil, 1967.
3. Vachugova, D.D. Osnova menedzhmenta. — M., 2009.

Статья поступила в редакцию 29.03.14

УДК 340

*Fokina L.V. INNOVATIVE METHODS OF TEACHING LAW.* New approaches to domestic legal education implies the need for new, effective techniques in teaching law. The author offers a new approach to the teaching of law in the national school, which may contribute to the actualization of knowledge about the law society, the formation of a mature personality. All this helps to learn the material better.

**Key words:** methods of teaching law, teaching methods, legal education, legal training, legal education.

**Л.В. Фокина**, канд. филос. наук, доц. каф. гражданского права и процесса филиала Российского гос. социального университета в г. Дедовске, г. Дедовск, E-mail: lyida\_f@mail.ru

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА

Модернизация отечественного юридического образования подразумевает необходимость внедрения новых, эффективных методик в преподавании права. В статье автор предлагает новые подходы к преподаванию права в отечественной школе, которые могут способствовать актуализации в обществе знаний о праве, формированию зрелой личности. Помогут более качественно осваивать дидактические единицы.

**Ключевые слова:** методики преподавания права, методы преподавания, юридическое образование, правовая подготовка, правовое воспитание.

Формирование гражданского общества является необходимым условием созидания правового государства, торжества справедливости, расцвета культуры и экономики в стране. Эффективные образовательные технологии на всех уровнях российского образования будут способствовать преодолению правового нигилизма, безучастного отношения граждан российского государства к защите своих прав и законных интересов, способствовать созиданию правовой культуры в стране. Наука права представляет собой, то мерило, которое на сегодняшний день способно предотвратить конфликты современного мира и стать оплотом процветания людей на земле.

В этой связи необходимо исследовать опыт преподавания права в отечественном и зарубежном образовании и внедрить инновации в этой сфере в образовательные учреждения страны.

Правовую подготовку в старших классах школы следует рассматривать как одно из обязательных условий воспитания ответственного гражданина. Представляется, что понимание основных регулятивных начал в обществе, осознание своих прав, воспитание ответственности, позитивным образом будет оказывать влияние на нравственное и профессиональное развитие молодежи.

Правовое образование, скорее всего, можно рассматривать и как созидательный фактор нравственной эволюции общества в целом. Такие отрасли как конституционное право, административное право, семейное право, экологическое право, должны быть освоены выпускником школы. Эти знания, будут способствовать и профессиональной ориентации человека, реализации его потенциала на благо общества и государства. «Образование должно быть направлено на преодоление внутри страны правового, морального, политического, эстетического нигилизма» [1, с. 414]. Как справедливо отмечает Л.В. Гришина, «Меха-

низм правовой социализации личности включает в себя как воспитание ответственной личности, так и качественную профессиональную подготовку специалиста для всех сфер народного хозяйства. Эта подготовка должна осуществляться с учётом инновационных методик, отвечающих требованиям современного эволюционного развития общества [2, с. 75].

Наработанный опыт преподавания права позволяет проанализировать и осмыслить требования к качественной организации правового образования в средней и высшей школе.

Целями юридической подготовки в школе должны являться:

- усвоение историко-правового опыта реализации принципов демократизма и гуманизма, свободы и равенства;
- изучение различных правовых культур в исторической ретроспективе как условие преодоления ксенофобии и воспитания уважения к другим народам, нациям, этносам;
- условие объективной оценки современных реалий с позиций добра и гуманизма;
- формирование активной гражданской позиции и ответственного поведения в рамках права;
- развитию чувства патриотизма и долга, бережного отношения к себе и другим людям;
- понимание роли социоприродной среды обитания человека, его основополагающего жизненного фактора.

На неюридических направлениях подготовки курс права должен ставить перед собой следующие цели:

- умение читать и понимать законы и другие правовые источники;
- анализировать судебную практику, выявлять проблемы в правовой защищённости прав и законных интересов личности;
- знание нормативных регуляторов в рамках своей профессиональной деятельности и умение вносить аргументированные предложения по её совершенствованию;

- реализовать право суверена, используя методы непосредственной демократии – обращение к органам государственной власти с предложениями по улучшению российского законодательства, а также принимать участие в обсуждении нормативно-правовых актов, как российских, так и зарубежных на интернет-форумах;

- быть активным участником общественной жизни на уровне местного самоуправления и др.;

- обладать навыками публичных выступлений.

Изучение различных отраслей права даёт возможность старшеклассникам и студентам осмысливать значимость и перспективы различных профессий, так как механизм правового регулирования распространяется на все без исключения трудовые и профессиональные отношения. Изучение права также поможет ориентироваться в правовых ситуациях, и избирать правильные решения правовых вопросов в будущем, опираться на свои полученные знания, отстаивая свои права, свободы и законные интересы. Всё это, безусловно, будет способствовать развитию нравственной гражданской позиции и высокой правовой культуры человека.

Одним из основных критериев успеха обучения являются качественные рабочие программы, разработанные на основе Федеральных образовательных стандартов. В рабочих программах подробным образом должны быть представлены образцы заданий с использованием интерактивных методов, информационно-библиотечное сопровождение и необходимое материально-техническое обеспечение. Учебные планы, графики, дидактические единицы, формы и критерии оценки также являются неотъемлемой частью программы.

В рабочих программах следует изложить организационные вопросы, включающие ознакомительные материалы: знакомство студентов с программой, учебниками, учебными пособиями, информационно – справочной литературой, нормативно-правовыми актами, тематикой и сроками написания контрольных работ и рефератов: порядком проведения контрольных мероприятий и их форму.

Предлагается включить в рабочие программы развёрнутый график освоения учебной дисциплины, включающий: название темы, ключевые слова и терминология, основная и дополнительная литература, ключевые умения и навыки, примечание.

Такого рода планирование, позволит качественно и конкретно изучать материал, поможет студентам или ученикам в короткие сроки сориентироваться в изучаемом курсе. Особенно это важно для студентов, обучающихся по заочной форме.

Что касается организации учебного процесса, здесь необходимо сочетать традиционный опыт преподавания права с инновациями, успешно применяемые в зарубежных странах и в учебных заведениях России.

В процессе обучения очень важно обратить внимание на организацию и контроль самостоятельной работы студента.

Учитывая то, что лекции дают цельное представление о курсе, знакомят с важнейшими характеристиками конкретных отраслей права, самостоятельная подготовка студентов к новой лекции будет способствовать эффективному усвоению знаний. Задача лекции — формирование у студентов правовой культуры, уважительного отношения к праву, понимания проблем правового регулирования, поэтому сочетание монолога и диспута позволит вовлечь в работу каждого обучающегося. Подобный опыт весьма успешно используется в странах Западной Европы и США. Также, в лекции, разъясняя правовые нормы необходимо опираться на практические примеры, которые основываются на конкретных жизненных обстоятельствах, практической деятельности юристов. В качестве примеров необходимо использовать судебную практику и практику медиации.

Для контроля самостоятельной работы мы предлагаем создать рабочую тетрадь, в которой студент поэтапно будет вносить свои мысли по изученной теме, ключевые слова, решать ситуационные задачи, вести словарь юридических терминов и т.п. В тетради можно разместить географические карты, которые будут полезны при изучении правовых систем других государств, поскольку на формирование менталитета народа влияет также и природный ландшафт. Картами удобно пользоваться при изучении форм государства, регионального и муниципального законодательства Российской Федерации, темы происхождения государства и права и др. Имеется положительный опыт использования школьных контурных карт в изучении основ государства и права.

*Пример. Тема 2. Происхождение государства и права.*

Задание 1. Впишите ключевые слова по теме лекции (не менее 15). Изложите на 1 листе краткий обзор следующих литературных источников: 1) А.Б. Венгеров. Теория государства и права. Учебник. Глава 2; В.Л. Махнач. Очерки истории мировых культур. Лекция Протогородские культуры и гидравлические цивилизации; Ф. Энгельс. Происхождение семьи, частной собственности и государства.

Задание 2. Напишите эссе (короткое сочинение) о любом государстве (краткий историко-правовой обзор по приведённому ниже плану).

1. Источники литературы (не менее 3-х). 2. Особенности образования, территория, население. 3. Этапы становления и развития в контексте правовых норм. 4. Влияние на другие страны и мировую культуру в целом.

Задание 3. Отметьте государства на карте.

Тема: Право в системе социальных регуляторов.

Задание. Заполните приведённые таблицы. Таблица 1. Характеристика социальных регуляторов. Таблица 2. Право в системе социальных регуляторов: отличительные особенности.

Тема: Гражданский процесс.

Задание 1. Составьте, используя образцы, изученные ранее, следующие исковые заявления (выбрать 2): о разделе имущества супругов, наследственные споры, виндикационный иск и др.

Задание 2. Составьте проект судебного решения в соответствии с заданием 1.

Тема: Конституционное право.

Задание 1. Изучите ФЗ «О свободе совести и религиозных объединениях» и выпишите ключевые слова, которые помогут Вам объяснить его содержание.

Одно из условий понимания студентами роли права — анализ правового регулирования с учётом исторических реалий и правовой культуры общества в конкретный момент времени. Нормативно-правовые акты целесообразно изучать в исторической ретроспективе, дабы понимать современную реальность и её связь с прошлым.

Школьников можно заинтересовать, создав рабочую тетрадь с иллюстрациями.

Что касается таких форм обучения как, практические, лабораторные и семинарские занятия — их целесообразно проводить, используя интерактивные методы: диспуты, мозговой штурм, мастер-классы с практическими работниками, представителями СМИ, ролевые и деловые игры, коллоквиумы т.п. В рамках подготовки и защиты контрольных работ, рефератов, курсовых работ следует готовить студента к публичным выступлениям, обучая их правовой риторике.

В процессе обучения важно чтобы студент (ученик) понимал и умел употреблять юридические термины и дефиниции. Раскрывать их следует, используя приём рассуждения, задавая аудитории серию взаимосвязанных вопросов, сочетая монолог с диалогом.

Как отмечает Е.А. Певцова, сочетание словесного объяснения с основными «правилами кинетики — жестами, мимикой, пантомимой помогает лучше воспринимать правовой материал, оживляет контакт преподавателя с аудиторией» [3, с. 81].

Конкретизировать материал позволяют наглядные пособия: таблицы, схемы, диаграммы, представленные на слайдах портреты известных юристов-практиков.

Для большего понимания отдельных тем можно использовать художественные фильмы, такие как «12 разгневанных мужчин», «Практика», «Юристы Бостона». С помощью них студент научится анализировать проблемы связанные с защитой прав человека, сможет понять принципы юридической ответственности, недостатки правового регулирования в области экологического и иных отраслей законодательства, значение криминологической экспертизы.

Умение работать с литературой отрабатывается, как правило, в большей степени в рамках самостоятельной работы, но на лабораторных занятиях в электронной библиотеке с преподавателем студент получает начальные навыки. Использование интернет – ресурсов для изучения конкретных тем, является необходимым условием получения качественного образования на современном этапе. Научные библиотеки (ИНИОН), базы данных авторефератов, электронные он-лайн книги, данные популярных информационных агентств, видео и аудио материалы как российские, так и зарубежные позволяют повысить уро-

вень профессиональной подготовки и привить навыки использования иностранных ресурсов. Наличие он-лайн переводчика делает доступными материалы зарубежных вузов, Йельского университета, Оксфордской школы, Библиотеки конгресса США и др.

Научно-исследовательская деятельность молодежи востребована в современном обществе и креативные идеи, созданные студентами крайне полезны и важны, к тому же, их результаты успешно применяются в учебном процессе.

В вузах часто образуются научные инновационные структурные подразделения: юридическая клиника, бизнес-инкубатор, ресурсный центр коллективного пользования, центр социально-психологического консультирования, студенческий научный клуб и т.п. В рамках их работы реализуются интересные проекты, направленные на содействие в формировании гражданских инициатив, повышению правовой культуры населения, помощи людям. Лучшие проекты, подготовленные студентами в рамках учебного процесса и самостоятельной работы могут успешно реализовываться в жизни. Например, проект «Социально-правовой десант», направленный на «кликбез» школьников и молодежи. Этот проект в течении нескольких успешно реализуется филиалом Российского государственного социального университета в г. Дедовске. Студенты в доступной, игровой форме объясняют аудитории роль и значения права, рассказывают о важности правовых знаний, о конкретных правовых отношениях.

В этой связи, в качестве задания на учебной дисциплине может быть создание презентации для этого проекта и лучшие из них можно представить на конкурсах.

Таким образом, создаётся научный продукт, который возможно коммерциализировать создав в рамках вуза хозяйственное общество.

Педагогическая профессия вынуждает постоянно повышать своё мастерство в ораторском искусстве. Правовой риторикой можно увлечь и студентов, отработав коммуникационные навыки на практических занятиях, давая задание на самостоятельную проработку своих докладов.

Легендарный преподаватель Ораторского искусства профессор А.Ч. Козаржевский отмечал основные моменты в публичном выступлении. 1. Техника речи: дыхание, голос, дикция. 2. Логика речи: правильное построение выступления. 3. Психологическое воздействие на аудиторию: внешний вид, манера держаться.

Дыхание должно быть глубоким и равномерным с помощью брюшных рёбер и диафрагмы – диафрагмально-рёберное дыхание. Следует обращать внимание на ритмику дыхания: процесс вдох-пауза-выдох должен равняться 8 секундам. А.Ч. Козаржевский рекомендует тренироваться по 5 мин. в день в течение недели увеличивать ритм до 6-7 секунд [4]. Такие упражнения укрепят голосовые связки, помогут создавать впечатление о неограниченной потенции голоса.

Следует также обращать внимание на высоту и тембр голоса. А.Ч. Козаржевский приводит в пример публичные речи В.В. Ключевского, который буквально завораживал умением «падать с голоса», погружая аудиторию в тему своего выступления.

Что касается тембра голоса, здесь следует на выдохе грудью держать ноту фа, можно репетировать на летящем звуке нёба – «о». Нота фа, это звук природных стихий, бурления водопада, течения реки.

#### Библиографический список

1. Яковлева, И.Ю. Экологические проблемы в контексте особенностей Российского менталитета // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 10.
2. Гришина Л.В. Механизмы ценностно-правовой социализации личности // Учёные записки РГСУ. – 2008. – № 3.
3. Певцова, Е.А. Теория и методика обучения праву: учебник для вузов. – М., 2003.
4. Козаржевский, А.Ч. Мастерство публичной речи: лекции, опубликованные You Tube.
5. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина. – М., 1979.
6. Нерсисянц В.С. в передаче Гордон № 209. Сущность и ценность права. Опубликовано You Tube.

#### Bibliography

1. Yakovleva, I.Yu. Ehkologicheskie problemih v kontekste osobennostey Rossiyskogo mentaliteta // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2011. – № 10.
2. Grishina L.V. Mekhanizmihih cennostno-pravovoyj socializacii lichnosti // Uchyonihe zapiski RGSU. – 2008. – № 3.
3. Pevcova, E.A. Teoriya i metodika obucheniya pravu: uchebnik dlya vuzov. – M., 2003.
4. Kozarzhevskiy, A.Ch. Masterstvo publichnoy rechi: lekci, opublikovannihe You Tube.
5. Sukhomlinskiy, V.A. Rozhdenie grazhdanina. – M., 1979.
6. Nersesyanc V.S. v peredache Gordon № 209. Suthnostj i cennostj prava. Opublikovano You Tube.

Статья поступила в редакцию 07.04.14



УДК 376.6

**Agulina S.V. SOCIAL EDUCATION IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF GENDER COMPETENCE OF A SPECIALIST.** In article reveals the basics of gender competence of a specialist in the course of social education of school students, taking into account features of multinational community of children. Each component of the technique of social education of school students in the course of gender socialization is supplemented with methods of the gender approach.

**Key words:** social education, gender competence, gender approach, polycultural environment, ethnocultural competence, gender situations.

**С.В. Агулина**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: agulina7@yandex.ru

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье раскрываются сущность гендерной компетентности специалиста в процессе социального воспитания школьников и с учетом особенностей многонационального детского коллектива. Каждый компонент методики социального воспитания школьников в процессе гендерной социализации дополняется методами гендерного подхода.

**Ключевые слова:** социальное воспитание, гендерная компетентность, гендерный подход, поликультурная среда, этнокультурная компетентность, гендерные ситуации.

Общепризнанным является особая значимость такого важного для формирования личности института социализации, как современная система образования, в структуре которой каждый ребенок приобщается к культурным ценностям. В современных условиях актуализации регионального компонента в российском образовании возрастает потребность в этнокультурной компетентности всех участников педагогического процесса, включая специалистов, осуществляющих социальную работу в школе – социальных педагогов. Многонациональные ученические коллективы стимулируют необходимость повышать этнокультурную компетентность и этническую толерантность у педагогов с целью более успешной организации учебно-воспитательного процесса. Именно при условии учета культурных традиций и этнопсихологических особенностей этнических групп и общностей, к которым принадлежат учащиеся, есть возможность повысить качество всего педагогического процесса. Кроме этого актуальной становится еще и гендерная компетентность специалистов, выражающаяся в реализации на каждом этапе педагогического процесса гендерного подхода к учащимся, главной целью которого является «содействие формированию и сохранению неповторимой индивидуальности каждого воспитанника с учетом многовариантного фактора пола» [1, с. 256]. В условиях поликультурной школьной среды к этому надо еще добавить и этнический аспект. Особое значение эта компетентность имеет в процессе социального воспитания, как части социально-педагогического процесса. Реализация гендерного подхода в социальном воспитании в поликультурной среде обладает рядом специфических признаков, определяющих направления деятельности социального педагога. При этом главным остается суть гендерного подхода, заключающегося в «специальной организации социально-педагогической деятельности, направленной на оказание помощи ребенку в процессе его социализации, с учетом присущих ему индивидуальных особенностей по признаку пола и гендерной индивидуальности» [2, с. 216]. С одной стороны, социальный педагог должен владеть знаниями о гендерных особенностях учащихся и умениями учитывать их в процессе социального воспитания, а также понимать предназначение мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций, основанных на ценностях различных культур взаимоотношений полов. С другой стороны, социальному педагогу надо в полной мере осознавать особенности организации воспитательного процесса, обусловленного национальными ценностями и традиционными взглядами. В организации воспитательного процесса в детской среде, отличающейся поликультурностью, такому специалисту необходимо уметь сочетать народные особенности и традиции с инородными, с всенародными и общечеловеческими.

Раскроем возможности реализации этих направлений деятельности в процессе социального воспитания. Воспитание будущих мужчин и женщин в современных условиях предполагает

развитие у них способности к гибким партнерским отношениям. В связи с этим перед всеми субъектами воспитательного процесса стоит задача создать специальные условия, позволяющие воспитанникам овладеть разнообразным гендерным репертуаром и культурой взаимоотношений полов, выполнять различные гендерные роли. Это предполагает, что каждый ребенок должен осознать и утвердить себя как представитель определенного пола, и овладеть способностью к реализации соответствующее гендерного поведения. То есть для решения этой задачи специалисты должны владеть гендерной компетентностью и в связи с этим раскрыть сущность системы гендерных ситуаций, лежащих в основе методики социального воспитания школьников в процессе гендерной социализации [3]. Первым компонентом этой методики является организация воспитательных ситуаций, т.е. создание условий для развития мальчиков и девочек. Вторым компонентом представляет собой, собственно гендерное воспитание, и получил название структурирование воспитательных ситуаций. Третьим компонентом методики является упорядочение воспитательных ситуаций, которая предполагает создание условий для позитивной гендерной социализации. Реализацию каждого компонента данной методики целесообразно дополнять методами гендерного подхода в социальном воспитании [4]. При организации воспитательных ситуаций рекомендуются следующие типы ситуаций: интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные, деятельностные, ситуации саморегуляции и самореализации. Первый тип ситуаций предлагает мальчикам и девочкам проанализировать конкретные гендерные ситуации, что способствует формированию у них понятия о моделях гендерного поведения современных женщин и мужчин в контексте современной культуры. В результате, основываясь на собственных женских и мужских индивидуальных особенностях и в соответствии с принятыми в обществе нормами, они приобретают опыт данного конкретного поведения. Формированию умений и навыков достойного гендерного поведения, мотивов гуманных, уважительных, искренних, доверительных и ответственных взаимоотношений полов способствуют мотивационные воспитательные ситуации. Средством решения этой воспитательной задачи может стать гендерная игра, которая моделирует различные типы взаимоотношений полов, соответствующих возрасту участников игры. В процессе социального воспитания особую значимость имеет развитие эмоциональной сферы учащихся, чему способствуют эмоциональные воспитательные ситуации. В контексте гендерного подхода эффективным методом развития эмоциональной сферы мальчиков и девочек может стать гендерная социодрама, которая способствует приобретению ими навыков оценки состояния другого человека и управления своими чувствами и эмоциями. Реализации девочками и мальчиками способностей и умений гендерного поведения в различных видах предметно-практической деятельности и об-

щения способствуют специально организованные деятельностные воспитательные ситуации. Условия для взаимоотношений мальчиков и девочек, удовлетворяющие их любознательность в том или ином вопросе, создаются при организации воспитательных ситуаций саморегуляции.

Второй компонент методики гендерного подхода в социальном воспитании заключается в структурировании воспитательных ситуаций. При этом модель проблемной воспитательной ситуации должна иметь форму педагогической задачи, для решения которой инструментом выступает обсуждение. Наиболее эффективно коллективное обсуждение вариантов решения гендерной задачи, благодаря чему углубляется гендерный опыт учащихся: каждый может ознакомиться с различными вариантами решения, выслушать и проанализировать множество оценок этих вариантов, и предлагаемых во время обсуждения дополнений и изменений. Упорядочение воспитательных ситуаций, как третий компонент методики гендерного подхода в социальном воспитании, способствует позитивной гендерной социализации и нацелен на оказание индивидуальной помощи

мальчикам и девочкам, юношам и девушкам в решении проблемных ситуаций.

В целом, в процессе реализации гендерного подхода в социальном воспитании в поликультурной среде, специалисту необходимо учитывать национальные особенности представлений о культуре взаимоотношений полов и особенности воспитания детей разного пола. Для этого помимо гендерной компетентности он должен владеть знаниями о традициях, культурах, обычаях различных народов и народностей, проживающих на данной территории. Кроме этого в задачу социального педагога будет входить формирование и развитие толерантных качеств личности у детей: эмпатии, сочувствия, доверия, понимания и принятия других, открытости, способности к взаимодействию с другими людьми. Важное место в деятельности специалиста должно быть отведено педагогическому просвещению родителей с целью повышения воспитательного потенциала семьи по формированию толерантности не только к национальным обычаям и традициям, но и к гендерным особенностям взаимоотношений у людей различных этнических групп и общностей.

#### Библиографический список

1. Агулина, С.В. Гендерная составляющая социально-педагогической деятельности бакалавра социальной работы // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 9.
2. Агулина, С.В. Теоретические основы гендерного подхода в социальной педагогике // Наука. Инновации. Технологии. – 2010. – № 6.
3. Столярчук, Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания. – Волгоград, 1999.
4. Каменская, Е.Н. Гендерное воспитание: сущность и технология // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2006. – № 1.

#### Bibliography

1. Agulina, S.V. Gendernaya sostavlyayushaya socialjno-pedagogicheskoy deyatelnosti bakalavra socialnoy raboty // Vestnik universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya). – 2013. – № 9.
2. Agulina, S.V. Teoreticheskie osnovy gendernogo podkhoda v socialnoy pedagogike // Nauka. Innovacii. Tekhnologii. – 2010. – № 6.
3. Stolyarchuk, L.I. Polorolevaya socializaciya shkolnikov: teoriya i praktika vospitaniya. – Volgograd, 1999.
4. Kamenskaya, E.N. Gendernoe vospitanie: suthnostj i tekhnologiya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2006. – № 1.

Статья поступила в редакцию 14.04.14

УДК 378

*Alexandrova N.M., Lamanova L.A. THE VARIABLE PART OF EDUCATIONAL PROGRAMS AS A TOOL FOR OPTIMIZATION OF PEDAGOGICAL LABOR MARKET.* The article shows the possible ways of using the variable part of the professional educational programs for training in non-pedagogical directions in the context of optimization of pedagogical labor market.

**Key words:** labor market, lifelong learning, Professor, Federal state educational standards, variable part of educational curriculum, academic discipline, interdisciplinary complex.

**Н.М. Александрова**, д-р пед. наук, проф., директор научно-исследовательского инновационного центра ФГБОУ ВПО «Высшая школа народных искусств (институт)», г. Санкт-Петербург, E-mail: profped@bk.ru;  
**Л.А. Ламанова**, методист БОУ СПО ВО «Череповецкий технологический техникум», г. Череповец, E-mail: lidok2211@mail.ru

## ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЫНКА ТРУДА

В статье показаны возможные пути использования вариативной части профессиональных образовательных программ при подготовке по не педагогическим направлениям в контексте оптимизации педагогического рынка труда.

**Ключевые слова:** рынок труда, непрерывное образование, преподаватель, федеральные государственные образовательные стандарты, вариативная часть, учебная дисциплина, междисциплинарный комплекс.

В настоящее время для развития и оптимизации состояния рынка труда необходимы специалисты с достаточно высоким уровнем квалификации.

Как известно, требования к будущим кадрам меняются с учетом социально-экономических изменений. Это связано, прежде всего, с ускорением темпов появления и внедрения новых технологий, как в производственных условиях, так и в системе образования, поэтому все большее значение приобретает прогноз видов деятельности, уровней квалификации, функций деятельности, профессиональных полей, качеств личности профессионала.

Для учета перспектив развития профессий, их социально-экономического и психолого-педагогического статуса огромное значение имеет правильное и эффективное распределение вариативной части при реализации профессиональных образовательных программ.

В Концепции Федеральной целевой программы РФ «Развитие образования на 2011 – 2015 годы» стратегической целью является ориентация на развитие образования как решающего фактора экономического роста страны в условиях рыночной экономики. В этом же документе указано, что постоянно усиливаю-

Таблица 1

Междисциплинарное решение изменения профессионального поля деятельности  
в подготовке студентов по направлению «Декоративно-прикладное искусство»

Область традиционного прикладного искусства	Основная квалификация	Расширение профессионального поля деятельности	Вариативные междисциплинарные курсы (учебные дисциплины)
1	2	3	4
Художественное кружевоплетение	Художник декоративно-прикладного искусства по специальности	Музейная и экскурсионная деятельность (должности) музейных работников	Основы музейного и экскурсионного дела
	Академический бакалавр по бакалавриату, профиль – художественное кружевоплетение		
Художественная вышивка	Художник декоративно-прикладного искусства по специальности	Деятельность в системе общего, профессионального и дополнительного образования (преподаватель)	Педагогика профессионального образования, методика преподавания с учетом направления прикладного творчества
	Академический бакалавр по бакалавриату, профиль – художественная вышивка		
Художественная роспись по ткани (или металлу)	Художник декоративно-прикладного искусства по специальности	Производство одежды и сувенирной продукции, игрушек, дизайн, в том числе Web дизайн (дизайнер, менеджер)	Основы дизайна
	Академический бакалавр по бакалавриату, профиль – художественная роспись по ткани (или металлу)		
Лаковая миниатюрная живопись	Художник-живописец (церковно-историческая живопись) по специальности	Реставраторская деятельность (художник-реставратор)	Основы реставраторского дела
	Академический бакалавр по бакалавриату, профиль – лаковая миниатюрная живопись		
Художественная резьба по кости	Художник декоративно-прикладного искусства по специальности		
	Академический бакалавр по бакалавриату, профиль – художественная резьба по кости		
Иконопись	Художник-живописец (церковно-историческая живопись) по специальности		
	Академический бакалавр по бакалавриату, профиль – иконопись		

Мастер-классы конкурсы

Основы продвижения продукта  
Основы менеджмента, маркетинга.

щаяся интеллектуализация педагогического труда, увеличение и усложнение функций педагога требуют постоянного профессионального роста, более высокого уровня квалификации и профессионализма деятельности; важнейшим вызовом для системы профессионального образования является качество и квалификация работников всех уровней системы профессионального образования [1].

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» в статье 11 п.1. отмечается, что Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования должны обеспечивать наряду с единством и преемственно-

стью образования и его вариативность в аспекте содержания образовательных программ потребностей и способностей обучающихся [2]. Таким образом, в нормативных документах зафиксировано, что необходимо рационально и эффективно распределять вариативную часть в системе образования для оптимизации рынка труда, в том числе и педагогического.

Материал статьи ориентирован на практический поиск путей, которые могут быть использованы как механизмы для оптимизации рынка труда; будут способствовать эффективному повышению квалификации всех участников образовательного пространства.

На сегодняшний день рынок труда, в том числе педагогический рынок труда находится в состоянии дисбаланса. В образовательных организациях наблюдается востребованность в педагогических кадрах, например:

- в системе высшего профессионального образования (далее – ВПО) востребованы преподаватели с учеными званиями и степенями;
- в системе среднего профессионального образования (далее – СПО) требуются преподаватели по информационным технологиям, преподаватели по направлениям подготовки, т.е. преподаватели профессионального цикла, есть определенная проблема в преподавателях математики и иностранных языков;
- в начальном общем образовании наблюдается востребованность в учителях начальной школы, учителях готовых работать в коррекционных классах, а в основном общем образовании, например, есть востребованность в учителях иностранного языка и физической культуры;
- в дошкольном образовании стоит вопрос о подготовке воспитателей, которые готовы работать по новым стандартам, требуются руководители или инструкторы физической культуре [3 – 5].

Следует также отметить, что есть потребность в высококвалифицированных психологах, педагогах дополнительного образования, социальных педагогах и других специалистах, которые могут вести учебно-воспитательный процесс в направлении психолого-педагогического сопровождения и в направлении дополнительного образования и внеурочной занятости детей, подростков и современной молодежи.

Таким образом, качество образования зависит от качества подготовки педагогических кадров, т.е. от качества педагогического образования на всех его ступенях: среднее профессиональное (педагогические техникумы и колледжи), высшее профессиональное и возможность повышения квалификации.

В настоящее время при подготовке педагогических кадров наблюдается несогласованность, а именно: подготовка будущих работников системы образования осуществляется либо по узкому направлению, например, учителя – предметники; либо широко, например, подготовка бакалавров и магистров по направлениям, для которых поле профессиональной деятельности и требования к уровню их квалификации пока на государственном уровне еще четко не определены.

Важно отметить, что сейчас все чаще говорится о том, что образование должно быть непрерывным. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273 от 29 декабря 2013 года статья 10 п.7, зафиксировано, что непрерывное образование должно быть обеспечено за счет реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, кроме того, должны предоставляться возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ с учетом имеющегося образования, квалификации, опыта практической деятельности. Учесть все эти требования поможет правильное распределение вариативной части в профессиональных образовательных программах.

Рассмотрим в качестве примера не педагогическое – направление подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», которое в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) по этому направлению также может быть и педагогическим.

В обществе достаточно востребованы товары декоративно-прикладного художественного творчества, однако такие профессии как кружевница, художница, художник мало востребованы. В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих разделе «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства и кинематографии» должности «художник по кружевоплетению», «художник по вышивке», «художник по резьбе по кости», «художник по декоративной росписи по ткани», «художник по декоративной росписи по металлу», «художник в лаковой миниатюре», «художник-иконописец» отсутствуют [6]. При этом современная система образования испытывает потребности в преподавателях профессионального цикла и в учителях технологии, которые бы реализовывали бы в своей деятельности художественные компетенции в традиционном прикладном искусстве.

В данном случае эту проблему можно отчасти решить за счет расширения профессионального поля деятельности буду-

щих выпускников и учета вариативной части профессиональных образовательных программ.

В системе ВПО по направлению подготовки 072600 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (квалификация (степень) «бакалавр») нормативный срок освоения основной образовательной программы (далее – ООП) рассчитан на 4 года на основании Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 805) (далее – ФГОС ВПО).

В соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки 072600 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (квалификация (степень) «бакалавр») бакалавр готовится к следующим видам профессиональной деятельности: художественная, проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческая, педагогическая. При этом в этом же ФГОС ВПО отмечается, что конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится бакалавр, определяются высшим учебным заведением совместно с обучающимися, научно-педагогическими работниками высшего учебного заведения и объединениями работодателей. Соответственно использование вариативной части может идти с учетом вариативных междисциплинарных курсов (далее – МДК) (учебных дисциплин – далее УД) (Таблица 1).

Таким образом, обучение в системе ВПО по данному направлению можно вести по общей ООП 1-2 года, затем предлагать студентам выбрать два МДК или УД для освоения дополнительных видов деятельности.

В системе СПО по специальности 072601 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (по видам) нормативный срок освоения основной образовательной программы (далее ООП) рассчитан на 3 года 10 месяцев на основании Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 13 июля 2010 г. № 773) (далее ФГОС СПО).

В соответствии с ФГОС СПО по специальности 072601 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы (по видам) по углубленной подготовке наименование квалификации выпускника – художник-мастер, преподаватель. При этом во многих образовательных организациях среднего профессионального образования есть ресурсные центры, на базе которых возможно получение дополнительных квалификаций (при наличии лицензии и образовательных программ) поэтому 1-2 года можно вести обучение по общей ООП, затем предлагать студентам выбрать один (два) МДК для получения дополнительной квалификации на базе ресурсного центра или для освоения нового вида деятельности в рамках ООП.

Введение дополнительного вида деятельности в ООП возможно как в системе СПО, так и в системе ВПО за счет времени вариативной части в качестве профессионального модуля в системе СПО и учебной дисциплины в системе ВПО (данное введение желательно подкрепить актом или другим нормативным документом, который подтверждает необходимость данной работы, например с базовых предприятий/организаций или внутренним локальным актом).

МДК «Основы менеджмента, маркетинга и продвижения продукта» следует ввести обязательным курсом / дисциплиной для любого уровня профессионального образования по данному направлению, т.к. получаемая художественная квалификация у выпускников без сформированных компетенций менеджера не реализуется в создании своего малого или среднего бизнеса. В этих условиях художественная, проектная производственно-технологическая виды деятельности выпускников по направлению подготовки 072600 и специальности 072601 со специализацией в различных видах традиционного прикладного искусства даже в регионах, где эти виды искусства возникли и развивались, ограничиваются в своем внедрении из-за очень малого количества имеющихся специализированных предприятий.

Таким образом, эффективное и целенаправленное распределение вариативной части федеральных государственных образовательных стандартов в профессиональных образовательных программах может вести к изучению и корректировке планов подготовки специалистов, в том числе и индивидуальных; создавать предпосылки для использования междисциплинарного подхода в аспекте полипрофессиональных дисциплин и направ-

лений подготовки; способствовать повышению квалификации будущих выпускников и их защищенности и востребованности на современном рынке труда и др.

Информация, полученная на основе рассмотрения и анализа распределения вариативной части федеральных государственных образовательных стандартов в профессиональных образовательных программах:

– позволяет интерпретировать и оценивать уровень квалификации специалиста;

– помогает вскрыть структуру и увидеть состав его профессиональных действий;

– способствует к проведению анализа других возможных путей, которые могут использоваться в качестве механизмов, направленных на оптимизацию художественного и педагогического рынка труда;

– направляет на рассмотрение других вариантов междисциплинарных аспектов в рамках педагогических и не педагогических профессий.

#### Библиографический список

1. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р. – М., 2011.
2. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2012.
3. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докладов по материалам Седьмой Всероссийской научно-практич. Интернет-конференции. – Петрозаводск, 2010. – Кн. I.
4. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докладов по материалам Девятой Всероссийской научно-практич. Интернет-конференции. – Петрозаводск, 2012. – Кн. II [Э/п]. – Р/д: [http://www.labourmarket.ru/i\\_confs/conf9/book/iconf9\\_book2.pdf](http://www.labourmarket.ru/i_confs/conf9/book/iconf9_book2.pdf)
5. Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: сб. докладов по материалам Второй Всероссийской научно-практич. Интернет-конференции. – Петрозаводск, 2005. – Кн. III [Э/п]. – Р/д: <http://window.edu.ru/resource/865/57865>
6. Приложение к Приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 30 марта 2011 г. № 251н Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников культуры, искусства кинематографии» [Э/п]. – Р/д: <http://www.mnogozakonov.ru/catalog/date/2011/3/30/68533/>
7. Актуальные вопросы непрерывного педагогического образования: тез. докл. Всерос. науч. конф. / под общ.ред. Н.Ф. Радионовой. – СПб., 1994. – Вып. 1.
8. Александрова, Н.М. Структура профессиональной деятельности педагога и основания ее оценивания // Человек и образование. – 2012. – № 3(32).
9. Александрова, Т.Л. Экономическое поведение и профессия: методология исследования: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Екатеринбург, 2000.
10. Балакирева, Э.В. Профессиологические основы развития педагогического образования: методология и концепция: монография. – СПб., 2005.
11. Балакирева, Э.В. Профессиологический подход к педагогическому образованию: монография. – СПб., 2008.

#### Bibliography

1. Konceptiya Federal'noy celevoy programmi razvitiya obrazovaniya na 2011 – 2015 godih. Utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva RF ot 7 fevralya 2011 g. № 163-r. – M., 2011.
2. Federal'niy zakon RF ot 29 dekabrya 2012 g. № 273 – FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federacii». – M., 2012.
3. Spros i predlozhenie na rihinke truda i rihinke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii: sb. dokladov po materialam Sed'moy Vserossiyskoy nauchno-praktich. Internet-konferencii. – Petrozavodsk, 2010. – Kn. I.
4. Spros i predlozhenie na rihinke truda i rihinke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii: sb. dokladov po materialam Devyatoy Vserossiyskoy nauchno-praktich. Internet-konferencii. – Petrozavodsk, 2012. – Kn. II [Eh/r]. – R/d: [http://www.labourmarket.ru/i\\_confs/conf9/book/iconf9\\_book2.pdf](http://www.labourmarket.ru/i_confs/conf9/book/iconf9_book2.pdf)
5. Spros i predlozhenie na rihinke truda i rihinke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii: sb. dokladov po materialam Vtoroy Vserossiyskoy nauchno-praktich. Internet-konferencii. – Petrozavodsk, 2005. – Kn. III [Eh/r]. – R/d: <http://window.edu.ru/resource/865/57865>
6. Prilozhenie k Prikazu Ministerstva zdravookhraneniya i social'nogo razvitiya Rossiyskoy Federacii ot 30 marta 2011 g. № 251n Ediniy kvalifikatsionnyy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, specialistov i sluzhathikh. Razdel «Kvalifikatsionnye kharakteristiki dolzhnostey rabotnikov kul'turi, iskusstva kinematografii» [Eh/r]. – R/d: <http://www.mnogozakonov.ru/catalog/date/2011/3/30/68533/>
7. Aktual'niye voprosih neprihivnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: tez. dokl. Vseros. nauch. konf. / pod obth.red. N.F. Radionovoy. – SPb., 1994. – Vihp. 1.
8. Aleksandrova, N.M. Struktura professional'noy deyatelnosti pedagoga i osnovaniya ee ocenivaniya // Chelovek i obrazovanie. – 2012. – № 3(32).
9. Aleksandrova, T.L. Ehkonomicheskoe povedenie i professiya: metodologiya issledovaniya: avtoref. dis. ... d-ra sociol. nauk. – Ekaterinburg, 2000.
10. Balakireva, Eh.V. Professiolicheskie osnovih razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya: metodologiya i koncepciya: monografiya. – SPb., 2005.
11. Balakireva, Eh.V. Professiolicheskiy podkhod k pedagogicheskomu obrazovaniyu: monografiya. – SPb., 2008.

*Статья поступила в редакцию 22.04.14*

УДК 387.214

#### **Beloborodova N.S. Pikhtovnikov S.V., Hanipova L. Yu. DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR OVERCOMING THE BARRIER OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES.**

The article deals with the actual problem of socialization of disabled children. The main idea of this article include these tasks: modern education should be focused on the development of the variability of educational programs; ensuring the availability of high-quality school and after-school education for everyone; expansion of opportunities for the development of "a different student", including students with disabilities. For the effective socialization of children with special educational needs it is necessary to provide: continuous support of children with regard to their features, individual needs and strengths; educational interactive equipment at various levels; development of information and communication learning environment; wide introduction of distance learning programs, digital and electronic media training of the new generation; formation of the ideology and strategy of development of e-learning; forming of a kind of a smart-society.

**Key words:** socialization of children, children with special educational needs, distance learning, e-education.

**Н.С. Белобородова**, д-р пед. наук, проф., зам. директора по воспитательной работе и социальным вопросам Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: belo-nelya@yandex.ru;  
**С.В. Пухтовников**, канд. хим. наук, доц. Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск;  
**Л.Ю. Ханипова**, доц. Башкирского гос. педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: belo-nelya@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье рассматривается актуальная проблема социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Основной идеей данной статьи является следующее: современное образование должно быть ориентировано на развитие вариативности образовательных программ; обеспечение доступности качественного общего и дополнительного образования для каждого, расширение возможности развития «разного ученика» в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. Для эффективной социализации детей с особыми образовательными потребностями необходимо обеспечение непрерывного сопровождения детей с учётом их особенностей, индивидуальных потребностей и способностей; оснащение образовательных учреждений различного уровня интерактивным оборудованием; развитие информационно-коммуникативной образовательной среды; широкое внедрение программ дистанционного обучения, цифровых и электронных средств обучения нового поколения; формирование идеологии и стратегии развития электронного образования; формирование смарт-объекта.

**Ключевые слова:** социализация детей, дети с особыми образовательными потребностями, дистанционное обучение, электронное образование.

В настоящее время в России происходят значительные изменения в реформировании социальной системы, которые создают предпосылки для многовариантных моделей адаптационного поведения молодого поколения, способов вхождения их в социум и устройства жизни. Однако возникающие альтернативы приводят к обострению барьеров социализации личности, среди них: выбор наиболее «правильного» жизненного пути, препятствия в принятии новых социальных норм и ценностей, трудности органичного «встраивания» в новые условия жизни, сложности вхождения индивида в данную социокультурную среду до полной включенности в жизнь общества. Решающим инструментом успешного преодоления барьеров социализации личности выступает система образования, действенность, эффективность которой определяется такими функциями социализации: передача подрастающему поколению ценностей, образцов и норм поведения, включение их в реальное повседневное участие в жизни общества, формирование и развитие личности, ее самосовершенствование. К сожалению, наиболее уязвимой ступенью с точки зрения возникновения барьеров социализации является дети, имеющие особые образовательные потребности.

Именно поэтому важнейшим направлением решения проблемы социальной адаптации учащихся, по нашему мнению, являются реализация специальных программ обучения в рамках основного и дополнительного образования, которые соответствовали бы потребностям и возможностям этой категории учащихся и могли бы обеспечить дальнейшую их социализацию.

Развитие технических средств доступа к информации, сети Интернет позволяют по-новому взглянуть на решение проблемы обучения детей вышеуказанной категории. В связи с этим актуальной задачей является развитие дистанционных технологий в обучении на основе сетевой модели, тьютерство, внедрение новейших средств ИКТ в учебный процесс, что также требует разработки новых методик преподавания, повышения квалификации преподавателей, их ИКТ компетентности.

При организации работы с детьми-инвалидами, инвалидами взрослыми в условиях вуза речь должна идти о создании безбарьерной образовательной среды, которая обеспечивала бы возможность развития и проявления их творческой активности, адаптации в современном обществе и социализации.

В связи с этим необходимо разработка и внедрение программ для обучения людей с ограниченными возможностями с целью реализации социально-образовательной, которые могли бы быть нацелены на развитие:

- условий для поддержки и развития лиц с ограниченными возможностями, их самореализации;
- условий для профессионального самоопределения людей с ограниченными возможностями в соответствии со способностями;

- системы подготовки педагогических кадров для данной категории людей;

- новых методик обучения, в том числе с использованием современных средств ИКТ.

На наш взгляд подобные программы могли бы решить следующие задачи:

- создать эффективную систему для обучения людей с ограниченными возможностями, используя дистанционные технологии, современные средства ИКТ;

- совершенствовать систему профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

- разработать и реализовывать проекты по привлечению студентов к работе с детьми-инвалидами;

- организовать спецкурсы, семинары, и тренинги направленные на работу с инвалидами;

- организовать психолого-педагогическое сопровождение детей и взрослых инвалидов в процессе обучения;

- содействовать постепенной адаптации людей с ограниченными возможностями в обществе;

- организовать в рамках образовательного портала сетевое взаимодействие педагогов общеобразовательных школ, работников центров реабилитации и отделов социальной защиты и обеспечения в работе с инвалидами.

Главным результатом реализации программ по работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья должно стать создание условий для обучения в образовательном пространстве региона на основе:

- повышения профессиональной компетентности педагогических работников в вопросах организации работы с инвалидами;

- усиления социально-культурного влияния вузов Республики в регионе;

- создания эффективной системы поддержки и развития детей-инвалидов, учитывающая особенности этой категории и требования высокого качества предоставляемых образовательных услуг;

- наличия устойчивой взаимосвязи между школами и вузами Республики Башкортостан;

- развития системы поддержки творческих инициатив по разработке программ дополнительного образования направленных на работу с людьми с ограниченными возможностями;

- наличия эффективной системы взаимодействия академии с образовательными учреждениями республики;

- поиска оптимального соотношения между универсальностью и профильностью образования учащихся;

- достижения качественно нового уровня индивидуализации образования учащихся.

Важнейшим направлением решения данной проблемы являются реализация специальных программ дистанционного обучения, которые соответствовали бы потребностям и возможностям этой категории учащихся и могли бы обеспечить их дальнейшее развитие.

Психологические барьеры и трудности психологического и социально-психологического характера могут возникать не только у детей имеющих особые образовательные потребности в период их взросления и становления как личности, но и у педагогов в их профессиональной деятельности.

К факторам, определяющим возникновение психологических барьеров в профессионально-педагогической деятельности можно отнести качественные изменения способов выполнения деятельности, неудовлетворенность своим социальным и профессионально-образовательным статусом, социально-экономические условия жизнедеятельности учителя, возрастные психологические изменения личности, недостаточное осознание уровня компетентности и профессионализма, рассогласование отношений в педагогическом сообществе, изменение профессиональной ситуации развития.

Испытывая потребности в получении дополнительного профессионального образования, педагог включается в процесс обучения и сталкивается с комплексом трудностей: отказ от принятия роли «Я-обучаемый», отсутствие свободного времени, финансовые трудности, чрезмерное давление на работе, недостаток методической литературы. Все это может привести к неадекватному поведению в ситуации обучения и/или к образованию психологических барьеров – системных образований, препятствующих выполнению определенной деятельности [1].

Стратегии современного образования в отношении повышения качества и эффективности профессиональной деятельности педагога как условие повышения их барьероустойчивости должны быть ориентированы на достижение педагогами такого психологического состояния в труде, которое позволило бы адекватно воспринимать трудности, контролировать свои чувства, поведение и быстро находить конструктивные пути выхода из ситуаций барьера. Для успешного решения проблемы повышения барьероустойчивости педагогов образовательных учреждений необходима разработка программы по развитию способностей конструктивного преодоления психологических барьеров, основными результатами реализации которой будут являться:

- адекватность восприятия педагогом трудных педагогических ситуаций возникающих при работе с детьми с особыми образовательными потребностями;
- готовность педагогов к переосмыслению своих действий, преодоление личного сопротивления сложившимся стереотипам образования;
- отказ от традиционных способов и овладение новыми образцами реализации профессиональной деятельности, интеграция их в сложившиеся личностные и организационные структуры;
- выработка альтернативного поведения в системе взаимодействия «педагог-обучающийся» как в учебной, так и во внеучебной деятельности, выбор наиболее конструктивной стратегии деятельности;
- поиску новых, нестандартных подходов к профессиональной деятельности и переход на творческий, инновационный уровень ее выполнения;
- усиление терминальных ценностей «продуктивность», «самовыражение», «мастерство», «равноправие», «автономия»;
- одобрение со стороны руководителей, администрации, принадлежность к числу наиболее успешных, эффективных педагогов, уверенность в своих отношениях с коллегами;
- возможность профессионального роста, непрерывное саморазвитие, высокая самооценка личностного потенциала.

#### Библиографический список

1. Никольская, И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – М., 2011.
2. Кукушкина, О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Nikol'skaya, I.A. Informacionniye tekhnologii v special'nom obrazovanii: uchebnik dlya stud. uchrezhdeniy viyss. prof. obrazovaniya. – M., 2011.
2. Kukushkina, O.I. Informacionniye tekhnologii v kontekste otechestvennoy tradicii special'nogo obrazovaniya. – M., 2005.

*Статья поступила в редакцию 15.04.14*

Таким образом, стратегия технологий дистанционного образования может рассматриваться как одно из условий преодоления барьеров социализации обучающегося с особыми образовательными потребностями и педагога, для реализации которой предлагаются следующие группы стратегических задач [2].

1. Стратегические задачи, ориентированные на обучающихся: развитие вариативности образовательными программами; обеспечение доступности качественного общего и дополнительного образования для каждого, расширение возможности развития «разного ученика» (талантливый, с ограниченными возможностями здоровья и особыми потребностями, мигранта, сироты и ребенка из многодетной семьи и др.); обеспечение непрерывного сопровождения детей с учётом их особенностей, индивидуальных потребностей и способностей; создание условий для формирования духовно-нравственной, социально-активной и успешной личности с высоким уровнем гражданских компетентностей; создание условий для сохранения и укрепления здоровья школьников, воспитания здорового образа жизни посредством создания в образовательном учреждении здоровьесоздающей образовательной среды.

2. Стратегические задачи, ориентированные на образовательную среду учреждения: обеспечение образовательных учреждений различного уровня интерактивным оборудованием; развитие информационно-коммуникативной образовательной среды; широкое внедрение программ дистанционного обучения, цифровых и электронных средств обучения нового поколения; формирование идеологии и стратегии развития электронного образования; формирование smart-общества.

3. Стратегические задачи, ориентированные на педагогические кадры: разработка системы мер, направленных на формирование высококвалифицированных педагогических кадров; непрерывное развитие потенциала современного педагога; организация регулярного мониторинга по изучению запросов, потребностей и возможностей педагогического сообщества; создание банка данных инновационных продуктов педагогов, образовательных учреждений; внедрение новых подходов к системе подготовки, переподготовке и повышению квалификации кадров для системы образования; разработка и совершенствование механизмов стимулирования педагогического труда до действенных, эффективных; увеличение грантовой поддержки учительства; внедрение и развитие системы наставничества, консультирования, тьюторства в образовательной деятельности.

4. Стратегические задачи, ориентированные на рынок труда: регионально-отраслевое прогнозирование потребностей в кадровых ресурсах и систематический мониторинг «четкого заказа» со стороны работодателей, предпринимательского сообщества; подготовка кадров, действительно востребованных на рынке труда в ближайшей перспективе; создание системы постоянно действующих стажировок на современных предприятиях различных уровней для мастеров производственного обучения и преподавателей специальных дисциплин системы НПО-СПО.

5. Стратегические задачи, ориентированные на формирование «открытой школы»: развитие социальных образовательных сетей как способа обмена информацией, кооперирования ресурсов и возможностей для реализации образовательных, культурологических проектов, исследования процессов, происходящих в образовании, как формат открытости и гласности; создание инновационного образовательного кластера с участием бизнес-сообщества, науки, культуры и высшей школы для обеспечения согласованного и эффективного механизма по реализации новых направлений развития образования, активного участия в разработке общественных рейтингов и участия в независимых общественно-профессиональных экспертизах; создание в образовательном пространстве сопроводительных служб и реализация системы педагогического аудита и аутсорсинга.



УДК 37.014.53

*Burtseva I.V. THE INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF THE MANAGERIAL COMPETENCE OF A BACHELOR WITH MAJOR IN SOCIAL WORK.* In the paper the necessity of using an integrative approach in the process of formation of the managerial competence of a bachelor majoring in social work is stated.

**Key words:** competence, managerial competence, social work, integrative approach, interdisciplinary communication.

*И.В. Бурцева, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: gorjanika@yandex.ru*

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В работе обосновывается необходимость использования интегративного подхода в процессе формирования управленческой компетентности бакалавра социальной работы.

**Ключевые слова:** компетентность, управленческая компетентность, бакалавр социальной работы, интегративный подход, междисциплинарные связи.

В настоящее время управленческая компетентность является условием эффективной деятельности для профессионала в любой области деятельности, поскольку позволяет ему мыслить и действовать не только как исполнителю, но и как субъекту, способному управлять процессом своей работы. Мобильность, предприимчивость, организованность, ответственность, коммуникабельность, конкурентоспособность на рынке труда, стремление к постоянному обновлению профессиональных знаний, умение управлять своим профессиональным и личностным развитием – данные качества являются важными для любого человека в современном обществе. Для профессионала социальной работы управленческая компетентность является основанием для более целостного осуществления взаимодействия в диаде социальный работник – клиент. Под управленческой компетентностью бакалавра социальной работы мы понимаем такой индивидуально-личностный результат образования, который отражает «возможность индивида самостоятельно решать комплекс организационно-управленческих задач в различных ситуациях профессиональной деятельности» [1, с. 90]. Управленческая компетентность бакалавра социальной работы – сложный качественный феномен. Это целостное индивидуально-психологическое образование, включающее умение самоопределяться, ставить ситуативную цель, выбирать адекватные средства ее достижения, самостоятельно принимать решения, организовывать процесс самопомощи клиента, рефлексировать собственную деятельность и организовывать рефлексии деятельности всех участников, оказывающих социальную помощь клиенту. Под управленческой компетентностью бакалавра социальной работы мы подразумеваем совокупность действий, осуществляемых непрерывно субъектом управления (социальным работником), результатом таких действий становится изменение образа управляемого объекта (клиента), между социальным работником и клиентом формируется единое пространство целей совместной деятельности, вырабатываются общие способы достижения целей, распределяются работы между участниками профессиональной деятельности и интегрируются их усилия.

Управленческая компетентность включает в себя общекультурный потенциал, и культуру управленческого мышления личности. Формирование данной компетентности у бакалавра социальной работы реализуется не только через дисциплины управленческой направленности, но и через дисциплины общекультурного и профессионального цикла.

В основе формирования управленческой компетентности у бакалавра социальной работы должен лежать, по нашему мнению, интегративный подход. На сегодняшний день имеется ряд специальных научных работ по педагогике, в которых современные ученые пытаются дать определение феномену педагогической интеграции. Наиболее полное, на наш взгляд, понятие интеграции в педагогике дает В.С. Безрукова. По ее мнению, возможно построение определений педагогической интеграции на разных основаниях [2].

Педагогическая интеграция высшая форма взаимосвязи (разделов образования, этапов образования), которой присуще

нерасторжимость компонентов, новая объективность монообъект, новая структура, новая функции вступающих в связь объектов (основание для определения – специфические характеристики интеграции как высшей формы взаимосвязи).

Педагогическая интеграция – это высшая форма выражения единства целей, принципов содержания, форм организации обучения и воспитания, осуществляемых в нескольких разделах образования, направления на интенсификацию системы подготовки учащихся (основание для определения – содержание образования).

Педагогическая интеграция это создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса нескольких разделов подготовки учащихся (основание для определения понятия укрупненных педагогических единиц).

Педагогическая интеграция – это структурная целесообразно организованная связь однотипных частей и элементов содержания, форм и методов обучения в рамках образовательной системы, ведущей к саморазвитию учащихся.

Рассмотренные нами позиции свидетельствуют о том, что педагогическая интеграция настолько многогранное явление, что до сих пор среди представителей педагогической науки не выработано единство во взглядах, касающихся семантики данного понятия. Вместе с тем, все авторы концептуально рассматривают педагогическую интеграцию с позиции восстановления в процессе познания естественно существующей целостности объекта – предмета, события, явления или процесса, разделенного описанием различными науками.

Мы полагаем, что для нас важным основанием для разработки интегративных технологий является методология междисциплинарной интеграции.

В современной дидактике необходимость взаимопроникновения содержания учебных дисциплин не вызывает сомнений. Методологической основой междисциплинарной интеграции является интегративный подход в профессиональном образовании, сущность которого обоснована в трудах академика РАО А.П. Беляевой. Междисциплинарная интеграция, по мнению Е.Б. Шоштаевой, – это процесс согласования содружества учебных дисциплин с точки зрения отражения ими единых, непрерывных и целостных явлений профессиональной деятельности [3]. Н.К. Чапаев определяет междисциплинарную интеграцию как процессы объединения учебных дисциплин относительно познавательных и технологических проблем [4].

Таким образом, междисциплинарная интеграция в обучении предполагает, прежде всего, существенное развитие и углубление межпредметных связей, переход от обособленного преподавания разных предметов к глубокому их взаимодействию.

Определение формы интегрирования зависит от цели и выбора системообразующего компонента, т.е. оттого, вокруг чего будет проводиться интеграция. В нашем случае целью междисциплинарной интеграции курса «Управление в социальной работе» с другими дисциплинами профессиональной подготовки бакалавра социальной работы является формирование управленческой компетентности.



Для разработки интегративных технологий важно определить системообразующий фактор, который объединяет «Управление в социальной работе» с дисциплинами «Введение в профессию «Социальная работа», «Теория социальной работы», «Технология социальной работы», «Конфликтология в социальной работе» и др.

Энциклопедия профессионального образования представляет три уровня интеграционной взаимосвязи учебных дисциплин: 1-й уровень – высший уровень целостности, на котором происходит полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках нового интегрированного предмета; 2-й уровень – уровень дидактического синтеза, на котором сохраняется каждый предмет, а интеграция осуществляется на базе одного из них. При этом интегрирующим фактором являются общие объекты изучения; 3-й уровень – уровень междисциплинарных связей, где интегрирующим фактором являются общие элементы содержания учебных дисциплин [5].

Мы считаем, что наиболее приемлемым для создания интегративных технологий является третий уровень, когда основанием интегрирования выступают общие элементы содержания учебных дисциплин. При этом в содержании для интегрирования может выделяться любой его компонент: понятия, законы,

принципы, определения, признаки, явления, гипотезы, события, факты, идеи, проблемы, интеллектуальные умения. Таким объединяющим элементом содержания учебных дисциплин в процессе формирования управленческой компетентности бакалавра социальной работы выступают конкретные многообразные задачи и ситуации профессиональной деятельности. В процессе решения комплекса задач и ситуаций профессиональной социальной работы, рассматриваемых в учебных предметах общекультурного и профессионального циклов, студент отрабатывает технологию проблемно-ориентированного управленческого анализа: определяет порядок поиска, сбора, переработки, использования, хранения информации; распределяет права, обязанности и полномочия его участников; изыскивает ресурс для изменения процесса, оценивает результативность анализа на основе уточнения причинно-следственных связей; обеспечивает формирование базы данных в заданном технологическом режиме, устраняет негативные отклонения.

Реализация интегративного подхода в процессе формирования управленческой компетентности бакалавра социальной работы активизирует умственную и поисковую деятельность студентов, способствует развитию их интереса к управленческим знаниям, делает обучение более практикоориентированным.

#### Библиографический список

1. Бурцева, И.В. Проблема формирования в вузе организационно-управленческой компетентности специалиста социальной работы // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13.
2. Безрукова, В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург, 1994.
3. Шоштаева Е.Б. Интегральная технология обучения как основа повышения качества образовательного процесса: дис. ... канд. пед. наук. – Карачаевск, 2003.
4. Чапаев, Н.К. Интерпретация педагогического и технического знания в педагогике. – Екатеринбург, 1992.
5. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С.Я. Батышева. – М., 1998. – Т. 1 (А-Л).

#### Bibliography

1. Burceva, I.V. Problema formirovaniya v vuze organizacionno-upravlencheskoj kompetentnosti specialista socialnoj raboty // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. – 2007. – № 13.
2. Bezrukova, V.S. Integracionniye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike. – Ekaterinburg, 1994.
3. Shoshtaeva E.B. Integralnaya tekhnologiya obucheniya kak osnova povysheniya kachestva obrazovatel'nogo processa: dis. ... kand. ped. nauk. – Karachaevesk, 2003.
4. Chapaev, N.K. Interpretaciya pedagogicheskogo i tekhnicheskogo znaniya v pedagogike. – Ekaterinburg, 1992.
5. Ehnciklopediya professional'nogo obrazovaniya: v 3 t. / pod red. S.Ya. Batihsheva. – M., 1998. – T. 1 (A-L).

Статья поступила в редакцию 15.04.14

УДК 378.1: 51

**Legchilin A.A. SYSTEMATIC APPROACH TO SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN A SECONDARY SCHOOL.** The article deals with the basic conditions of moral and spiritual upbringing of students in the study of the fundamentals of science. Particular attention is paid to the forecasting of goals and ways of implementing them. This makes it possible to consider education as a system and its designing in the training system for the development of students as members of the spiritual realm.

**Key words:** a systematic approach; system of education; designing; member; worldview goal; the interaction.

**А.А. Легчилин**, аспирант Дальневосточного гос. университета путей сообщения,  
г. Хабаровск, E-mail: norat86@yandex.ru

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ СПО

В статье рассмотрены основные условия духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи при изучении основ наук. Особое внимание уделено прогнозированию целей и путей их реализации. Это позволяет рассматривать воспитание как систему и моделирование ее в системе обучения для развития студентов как субъектов духовной сферы.

**Ключевые слова:** системный подход; система воспитания; моделирование; субъект; мировоззренческие цели; взаимодействие.

Наивысшей ценностью бытия является жизнь человека, что предполагает ответственность педагогов в образовательном пространстве учебного заведения за обеспечение такого развития студентов, которое позволило бы им выполнить своё предназначение в настоящем и в будущем, помочь студентам стать субъектами становления своего интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала.

Студенту необходимо осваивать логику мироздания, где приоритет принадлежит духовно-нравственному пространству,

представляющему собой поле нравственных целей добра и зла, из которого каждый человек делает выбор регуляторов созидательного поведения. Поэтому особое значение в системе обучения приобретает духовно-нравственное развитие личности студента, формирование самосознания, открытость к восприятию и взаимодействию с людьми других культур, национальных традиций.

Педагог на занятиях вводит студентов в пространство, где взаимодействуют системы обучения и воспитания. Такое про-

странство фактически является школой жизни для моделирования поведения в самостоятельный период деятельности субъектов. Кроме того, на занятии присутствует предметная область учебной дисциплины, представляющей целевую целостность, которая обеспечивается единством нравственных целей, носителем которых является ее содержание как средство раскрытия духовного мира. Носителями этих нравственных целей предстоит стать студентам, «носителями моделей мира», где приоритет принадлежит законам гармонии природы и жизни, создаваемой на основе выбора целей добра (отмечено в документах МО РФ). Особое внимание педагогу предстоит уделить тому, чтобы молодые люди поняли свою принадлежность к судьбе всего человеческого сообщества. Чтобы жизнь на Земле была счастливой, надо обрести опыт создания счастья друг друга и всех людей, с которыми нас сталкивает судьба. Эту школу создания доброй планеты педагог создаёт вместе со студентами. Недаром для образовательной системы по линии ООН и ЮНЕСКО принята программа «Культура мира», предполагающая такое воспитание людей, которое обеспечивает установление гармонично-добрых отношений между людьми, находящимися в контакте трудовой, общественной форм активности и свободной жизнедеятельности [1].

Мировоззренческие цели занятий, как нормативный параметр системы обучения, декларировались всегда, но практика постановки и реализации их вызывает у педагогов затруднения. Предлагаем вариант их постановки перед студентами. Так, можно обратиться к студентам: «Каждый человек приходит в мир, чтобы познать его и гармонично встроить своё поведение в логику естественного порядка природы. Это означает, что каждому из нас предстоит гармонично согласовать своё поведение с окружающей действительностью, что предполагает установление гуманных отношений с людьми, с самим собой, с природой. Вам придётся учить своих детей выбирать цели добра и жить по их законам. Наше занятие – это школа отношений, школа самовоспитания себя как субъекта жизни, субъекта, который строит дом доброты и останавливает разрушение. Мы будем учиться жить по великим законам свободы, дружбы, любви, долга, патриотизма и т.д. Чтобы жить по этим законам, их надо знать, положительно относиться к ним и освоить опыт моделирования поведения. Нам предстоит интересная работа по строительству дома и пространства свободы».

Такой вариант используется в полном объёме, когда работа со студентами начинается над нравственными целями. Дальнейшее моделирование системы обучения идёт в логике взаимодействия предметной области знаний и образовательных целей с мировоззренческими целями занятия.

Так, к примеру, остановимся на категории свободы, «дерево цели» которой имеет два информационных поля (добра и зла). В поле добра входят: понимание свободы как свободы выбора, ответственность за выбор, целеустремленность, самостоятельность, самодетельность и др. При постановке и реализации мировоззренческой цели, обозначенной нами (категория свободы), составляющие её информационно-целевого поля конвергентно соотносятся с образовательными параметрами занятия: «Итак, усваивая определение понятия, развивая свою память, одновременно мы знаем, что целеустремленность – это качество поведения свободного человека. Значит, осмысливая и реализуя цели интеллектуального развития, мы одновременно воспитываем в себе черты характера свободного и целеустремлённого человека и т.п.». Подобным образом имманентно у студентов развивается положительная мотивация учения, что научно объясняет свойством иррадиации нравственных ценностей.

При указанной целевой логике моделирования обучения на занятии реализуются не только информационный (обретается за счет усвоения составляющих «дерева цели» нравственной категории) и мотивационный (проявляется в адекватном эмоциональном отклике на выбранную цель) аспекты целей, но и операционный (выражается в моделировании субъектом своего поведения в окружающем мире). Так постепенно студенты учатся применять в поведении нравственные его регуляторы. В результате такой работы со студентами, они смогут определить свой алгоритм нравственного поведения и применять его: 1. Свобода выбора цели жизни из «дерева цели» нравственной категории в любом виде деятельности. 2. Определение адекватного отношения к целям добра и зла. 3. Применение технологии реализации цели. 4. Осмысление логики моделирования созидательного пространства на основе целей добра. 5. Осуществление анализа результата по степени реализации цели.

Будущая трудовая деятельность, осуществляемая по долгу службы, по семейному долгу, по обстоятельствам и т.п., требует положительного отношения, ибо от него зависит результат исполняемого дела. Подтверждена научно рождённая и сохранённая до наших дней мудрость: «Всё, что создано творческим трудом человека, есть духовность, воплощённая в вещь». Учение – это тоже труд, на основе которого создаётся опыт предстоящей трудовой деятельности.

Отрицательное отношение к своему интеллектуальному развитию, к своему самообразованию противоречит смыслу человеческого бытия и закрывает путь к свободной жизнедеятельности и творчеству. При такой организации взаимодействия со студентами каждое занятие становится школой жизни. Педагог не «объясняет новый материал», не «передает знания», не «проходит тему», не «решает задачи», а моделирует систему обучения как пространство жизни людей. Студентам предстоит в учебном заведении освоить опыт моделирования ноосферы, которая создаётся только на целях добра и созидания [2, с. 34].

Подводя итоги осмысления логики духовно-нравственного воспитания в системе обучения, можно чётко определить условия его эффективности как образовательной целостности:

1. Определение воспитательно-целевых возможностей тем занятий и других организационных форм обучения.
2. Управление развитием убеждений обучающихся через предметную область учебных дисциплин. Убеждения – это знания (о целях самовоспитания), ставшие мотивом деятельности. В свою очередь, мотив – это внутренняя побудительная сила личности, опосредованная социально, то есть сознательно поставленной целью.
3. Управление развитием у личности установки (внутренней готовности человека к деятельности). Реально это происходит на занятиях со студентами, когда нравственные категории и их составляющие входят в контекст рассматриваемого учебного материала. В этом случае такая информация является областью концентрации внимания студента, а смысловая сторона текстов попадает в фоновую позицию, обеспечивая воздействие на бессознательную сферу психики и способствуя развитию установки.
4. Управление формированием ответственного отношения к учению и способам учебного труда через организацию деятельности студентов на учебных занятиях за счёт постановки и реализации мировоззренческих целей занятия. Педагог, как субъект преподавания, обеспечивает развитие положительной мотивации учения. Студент, как субъект учения, обретает опыт свободы выбора приоритетных целей деятельности, каковыми являются цели добра.

Педагогические условия эффективности моделирования системы воспитания и управления нравственным воспитанием студентов при изучении основ наук любой предметной области знаний рассмотрены нами в процессе исследования [3]. 1. Перенос личностного аспекта (нравственные категории) стратегических целей системы воспитания при изучении основ наук во внеакадемическую воспитательную целостность. 2. Осуществление преобразования (декомпозиции) этих целей, выраженных «дерево цели» нравственных категорий, для их применимости на оперативно-тактических уровнях в трёх аспектах: информационный, мотивационный, операционный. 3. Тактические цели воспитания реализуются адекватными технологиями. 4. Перевод системы воспитания, где субъектом является педагог, в новое качественное состояние – самовоспитание, где субъектом предстоит стать студенту. 5. Управление и самоуправление взаимодействием систем воспитания и самовоспитания с социокультурным пространством жизни и природными системами. Установление гармоничных (на целях добра) отношений субъектов образовательных систем с окружающим миром природы и общества, с окружающей средой в данное время и пространстве на основе развития субъективных условий нравственного воспитания, выраженных соответствующим уровнем самовоспитания нравственного сознания, чувств и поведения личности. 6. Самоуправление и гармоничное встраивание поведения субъекта в гармонию окружающей действительности. 7. Моделирование системы воспитания на занятиях со студентами.

Системный подход к управлению образованием, принятый нами за методологическую основу исследования, позволяет педагогически грамотно понять и адекватно смоделировать гуманитарную систему, обеспечивающую обучение и воспитание молодежи как субъектов становления своего интеллектуального, духовно-нравственного потенциала [4, с. 35].

## Библиографический список

1. Доклад ЮНЕСКО о положении дел в мировом образовании за 1991 год. – Париж, 1991.
2. Дворянкина, Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей: монография. – Хабаровск, 2006.
3. Дворянкина, Е.К. Управление повышением квалификации учителей в поствузовский период непрерывного профессионального образования: монография / Е.К. Дворянкина, Р.Г. Колпаков, Ю.К. Татаренко. – Хабаровск, 2011.
4. Гусинский, Э.Н. Образование личности. – М., 1994.

## Bibliography

1. Doklad YuNESKO o polozenii del v mirovom obrazovanii za 1991 god. – Parizh, 1991.
2. Dvoryankina, E.K. Sistemniy podkhod k upravleniyu obrazovaniem pri podgotovke budutikh uchiteley: monografiya. – Khabarovsk, 2006.
3. Dvoryankina, E.K. Upravlenie povysheniem kvalifikatsii uchiteley v postvuzovskiy period neprerivnogo professional'nogo obrazovaniya: monografiya / E.K. Dvoryankina, R.G. Kolpakov, Yu.K. Tatarenko. – Khabarovsk, 2011.
4. Gusinskiy, E.N. Obrazovanie lichnosti. – M., 1994.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 37.01

*Pavlova Ya. A. GENESIS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF MILITIA OFFICERS IN 30s-40s OF THE XX CENTURY.* The article is devoted to the analysis of the notion of professional education at colleges of militia in the USSR in the period between the 30s and 40s of the twentieth century. The undertaken analysis of historical documents helps to observe the dynamics of the changing requirements and the improvements in the connotation of professional training at the colleges of militia during this historical period.

**Key words:** professional training, educational contents, working specialists, law enforcement.

**Я.А. Павлова**, соискатель каф. педагогики Хабаровского гос. педагогического университета, г. Хабаровск, E-mail: janina.pavlova2012@yandex.ru

## ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИЛИЦИИ В 30-Е – 40-Е ГОДЫ XX ВЕКА

В работе рассматривается содержание профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов в школах милиции в первой половине прошлого века. На основе анализа исторических документов в статье представлена динамика изменений в системе требований к профессиональной подготовке кадров правоохранительных органов и в содержании обучения в образовательных учреждениях и на курсах милиции в период с 30-х по 40-е годы XX века.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, содержание обучения, кадры, правоохранительные органы.

Государство и общество на каждом историческом этапе своего существования формулируют определенные требования к подготовке квалифицированных кадров правоохранительных органов. Согласно этим требованиям и выдвигаемым задачам в 30-е – 40-е годы прошлого века в учебных заведениях милиции происходили изменения содержания образования и правил приема в них.

Советское руководство осознавало, что успешное строительство социализма невозможно без знаний основ наук и умений их практического применения трудящимися разных профессий. Поскольку этих специалистов из числа большевиков и большевистски настроенного населения не хватало, партия во главе с И.В. Сталиным поставила задачу подготовить новых специалистов-большевиков по всем отраслям знаний [1, с. 29]. Это касалось и повышения общеобразовательной, политической и профессиональной подготовки кадрового состава милиции.

В связи с тем, что в начале 30-х годов Коммунистическая партия объявила о взятии курса на активное строительство социализма, стремительно возросло значение идеологической и партийно-политической подготовки кадрового состава милиции. В результате была возобновлена ранее приостановленная работа политаппарата, на который возлагались задачи активизации деятельности по повышению политического, культурного и общеобразовательного уровня работников милиции.

Необходимость улучшать качество политической учебы, поднимать идейно-политический уровень коммунистов настойчиво подчеркивал в своем докладе о состоянии партийной учебы один из участников партгруппы следственного и технического отделов милиции Хабаровского края С.Г. Белан [2, с. 127]. В выступлении на собрании парторганизации 10 декабря 1935 г. один из сотрудников УРКМ Хабаровского гарнизона товарищ Васюков заявил, что задача обучения сотрудников милиции состоит в том, чтобы освоить учение Маркса-Ленина-Сталина и технику милицейского

дела [3, с. 119]. На открытом партсобрании УРКМ УНКВД 10 февраля 1935 года внимание сотрудников в очередной раз было обращено на важность Марксистско-Ленинской учебы и необходимость ее усиления в связи с борьбой милиции против контрреволюционных элементов на территории СССР [4, с. 20]. Высокий уровень политической учебы должен был способствовать более эффективному исполнению сотрудниками милиции своих обязанностей по обеспечению правопорядка в стране и внутренней безопасности Советского государства.

В 30-е – 40-е годы XX века функции органов милиции значительно расширяются: усиливается борьба с преступностью несовершеннолетних, бродяжничеством, беспризорностью и безнадзорностью детей, для чего при органах милиции создаются специальные центры; начинается борьба с появлением пьяных в общественных местах и нарушением ими общественного порядка, для этого создавалась сеть медицинских вытрезвителей. К концу 30-х годов прошлого века НКВД СССР стал достаточно сильной государственной структурой, чьи функции и, следовательно, влияние распространялись почти на все сферы государства и общества, и в свою очередь потребовал совершенствования системы профессиональной подготовки кадров.

Укрепление позиций правоохранительных органов в государстве было сопряжено с необходимостью повышения профессионализма кадров милиции. Это привело к кардинальным изменениям в концепции профессионального образования сотрудников ОВД. Если до начала 30-х годов в качестве основной перед милицией стояла задача обеспечить безопасность правящего режима и поддержать правопорядок в стране, то в 30-е и 40-е годы приоритетными позициями становятся участие органов правопорядка в ликвидации последствий социального неблагополучия общества, а также подготовка к осуществлению мероприятий по регулированию жизнедеятельности гражданского населения в условиях военного времени.

В рассматриваемый исторический период школы рабоче-крестьянской милиции готовили начальствующий состав на должности от участкового инспектора до начальника районного, городского отделений РК милиции (рабоче-крестьянской милиции – Я.П.). Возраст поступающих в школы милиции определялся от 22 до 35 лет, состояние их здоровья и уровень физического развития должен был соответствовать требованиям медицинского отбора в школы РКМ. Кроме того, необходимо было иметь базовую общеобразовательную подготовку не менее 6 классов средней школы, знать основы Конституции СССР и своей Союзной республики, а также уметь разбираться в вопросах текущей политики [5, с. 414].

Отмечалось, что командированию в школу не подлежали лица, участвовавшие в прошлом в антипартийных группировках или разделявшие антипартийные взгляды; лица, имевшие репрессированных или проживающих за границей близких родственников; находившиеся под судом или ранее отчисленные или уволенные из школ и органов НКВД, РКМ. Данные ограничения показывали, что отбор по идеологическому признаку производился еще на этапе приема в учебные учреждения и курсы милиции. Это являлось прочной основой для развития и укрепления идеологической стойкости кадров милиции и НКВД.

В целях усовершенствования знаний и профессиональных навыков начальствующего состава РКМ и внештатных инструкторов боевой и физической подготовки, приказом № 0126 от 3 апреля 1940 года было объявлено о проведении лагерных сборов РК милиции [5, с. 403]. Согласно учебному плану переподготовки начальствующего состава РК милиции на лагерном сборе 1940 года, учащиеся должны были изучать вопросы текущей политики (в соответствии с указаниями Политотдела ГУРКМ), организацию охраны общественного порядка и борьбы с уголовной преступностью, организацию общественного порядка в условиях ПВО, а также пройти огневую и строевую подготовку [5, с. 408].

Материалы государственного архива показывают, что руководство НКВД СССР уделяло особое внимание качеству работы учебных учреждений, готовящих милицмейские кадры. Специальные проверочные комиссии регулярно производили оценку эффективности их работы. В результате очередной проверки работы отдельных школ РКМ весной 1940 года удалось вскрыть целый ряд недочетов руководства в организации школьно-курсовой подготовки и переподготовки кадров начальствующего состава. В частности оказалось, что при наличии большой сети школ и курсов состав обучающихся в них был малочислен, соответствующая учебная и материальная база, как и твердо установленные учебные планы, отсутствовали, в различных по типу учебных заведениях (в двухгодичных школах и на одногодичных курсах) осуществлялась подготовка одних и тех же кадров. Комиссия сделала вывод, что переподготовка начсостава РК милиции по своей пропускной способности не удовлетворяла действительной потребности в кадрах и проводилась по одному учебному плану для всех слушателей, независимо от должности и специальности.

Кроме перечисленных выше недостатков отмечалось, что центральная школа РКМ по качеству подготовки кадров ничем не отличалась от других школ усовершенствования начсостава РКМ, сами школы не были укомплектованы штатными преподавателями по специальным милицмейским и правовым дисциплинам, а привлеченные из числа начсостава милиции инструкторы допускали частые срывы и проводили занятия без необходимой подготовки.

С целью устранения выявленных недостатков был издан приказ под № 00410 от 5 апреля 1940 года, согласно которому требовалось установить следующие четыре типа учебных заведений в рабоче-крестьянской милиции. Школой первого типа стала Центральная школа РКМ с двухгодичным сроком обучения по подготовке старшего начальствующего, политического состава и работников научно-технических отделений. Для школ второго типа, известных как межобластные школы РКМ, был установлен двухгодичный срок обучения. В этих школах профессиональную подготовку получал средний начальствующий и политический состав РКМ. Были учреждены также школы РКМ с годичным сроком обучения по подготовке инструкторов и проводников служебных собак. Помимо вышеуказанных типов заведений профессиональной подготовки, учреждались курсы переподготовки начсостава РКМ с шестимесячным сроком обучения, организованные по служебно-специальному признаку [5, с. 399]. Учреждение четырех основных типов учебных заведе-

ний позволило упорядочить структуру и определить специфику профессиональной подготовки специалистов ОВД.

Приказом № 00410 от 5 апреля 1940 года были определены следующие требования: обеспечить школы и курсы программами и стабильными учебными планами, с предусмотренной в них производственной практикой для слушателей; укомплектовать школьно-курсовое отделение ОК ГУРКМ квалифицированными работниками в соответствии утвержденным штатом; укомплектовать в 1940 году школы и курсы штатными преподавателями по специальным милицмейским дисциплинам; обеспечить живое руководство и конкретную помощь в работе школ и курсов и представить к 15 мая 1940 г. тематику и план издания учебников и учебных пособий для школ и курсов РКМ на утверждение в ОК НКВД [5, с. 399].

Одновременно были пересмотрены требования к отбору кандидатов для обучения в школы милиции. 21 апреля 1941 года вышел приказ № 47-3/391 за подписью заместителя Народного Комиссара Внутренних Дел Союза ССР по Кадрам капитана Государственной Безопасности товарища Обручкова, в котором предлагалось немедленно принять меры по обеспечению отбора кандидатов в школы милиции из наиболее способных, проявивших себя по работе товарищей из рядового, младшего и среднего начсостава милиции, а в центральную школу – из старшего и высшего начальствующего состава милиции. Кроме этого, отбираемые кандидаты должны были иметь общеобразовательный ценз не ниже семи классов средней школы, который надлежало подтвердить соответствующими документами. Следует отметить, что последнее не являлось обязательным условием при отборе кандидатов в предшествующие годы.

В приказе особенно подчеркивалось, что отправку на учебу надлежит рассматривать как поощрение за хорошую работу и дисциплину.

Таким образом, условия приема кандидатов на обучение в школы и на курсы милиции стали значительно строже. Это позволило улучшить качество общеобразовательной подготовки сотрудников правоохранительных органов и дало возможность производить набор учащихся из числа перспективных работников.

Во второй половине 1941 года, в связи с началом Великой Отечественной войны, к основной задаче милиции (охране общественного порядка и борьбе с преступностью) добавились новые. Сотрудники милиции должны были вести борьбу с военным и трудовым дезертизмом, мародерством, хищениями на железнодорожном транспорте, обеспечивать передвижение транспорта на фронт и охрану объектов народного хозяйства, оказывать помощь беспризорным детям.

В связи с тем, что большинство сотрудников милиции были отправлены на фронт, личный состав пришлось почти полностью обновить. Новые кадры, пришедшие на места, не обладали требуемой профессиональной подготовкой в условиях военного времени, что немедленно сказалось на качестве их работы. Так в 1942 году уровень преступности вырос на 20% по сравнению с 1941 годом.

Из-за неблагоприятной ситуации с кадрами и их подготовкой в очередной раз изменились требования к поступающим в школы рабоче-крестьянской милиции. Было решено производить комплектование отделения усовершенствования профессиональной подготовки руководящего начальствующего состава милиции из числа сотрудников, перспективных в плане руководящей работы. Для кандидатов, отбираемых в школу для обучения на отделении руководящего начсостава милиции, был увеличен возрастной ценз и снижен обязательный общеобразовательный ценз – не ниже пяти классов средней школы. Это позволило в некоторой степени решить проблему улучшения руководства в милиции. В то же время для претендентов на обучение на научно-техническом отделении обязательным требованием стало наличие законченного среднего образования.

Содержание приемных испытаний, в целом, оставалось прежним: русский язык в объеме пяти классов средней школы и Конституция СССР – для командированных на отделение усовершенствования; русский язык, математика и химия в объеме средней школы и Конституция СССР – для командированных на научно-техническое отделение.

Изменения, которые произошли в условиях приема в межобластные школы по подготовке среднего начальствующего состава милиции (участковых уполномоченных, оперуполномоченных и помощников оперуполномоченных), носили незначительный характер: отбираемые кандидаты должны были быть

в возрасте не старше 40 лет и иметь общеобразовательную подготовку не ниже 5 классов средней школы. Приемные испытания в межобластные школы теперь ограничивались только двумя дисциплинами: родной язык и Конституция СССР [5, с. 364].

В силу того, что в кратчайшие сроки требовалось повысить качественный уровень профессиональной подготовки новых кадров милиции, период обучения в школах рабоче-крестьянской милиции по стране сократился с двух лет до девяти месяцев.

Во второй половине 40-х годов XX века на фоне всплеска бандитизма ситуация с кадрами в органах милиции оценивалась как критическая по причине недокомплекта и неподготовленности. Если проблему количества удалось решить с помощью испытанного средства – партийных мобилизаций, то решение вопроса о качестве профессиональной подготовки требовало развития ведомственной системы учебных заведений по подготовке сотрудников правоохранительных органов по разным специализациям.

Таким образом, в конце 40-х годов XX века школы милиции осуществляли подготовку политработников, сотрудников оперативного состава и участковых уполномоченных органов милиции, а также предусматривали переподготовку руководящих политработников и партполитработников, сотрудников руководящего и оперативного состава милиции СССР. Учебно-воспитательная работа в школах милиции строилась на основе решений ЦК КПСС и постановлений Советского правительства, приказов, уставов и инструкций Министерства внутренних дел СССР, приказов, инструкций, и указаний Управления учебных заведений МВД СССР, а также учебных и тематических планов. Учебные и тематические планы разрабатывались для очного и заочного отделений школ милиции. Наравне с программами и указаниями МВД СССР, они служили той основой, на которой осуществлялась организация и планирование всего учебного процесса.

Учебные планы школ и курсов начальствующего состава милиции были рассчитаны на два и три года обучения и в своем содержании предусматривали три направления: политическая и общеобразовательная подготовка, юридическая и специальная подготовка, военная и физическая подготовка.

Политическая и общеобразовательная подготовка включала такие дисциплины как история ВКП(б), история СССР, экономическая география, логика, русский язык и литература. В раздел юридической и специальной подготовки вошли советское государственное право, советское административное право, советское уголовное право, дисциплина № 1 и дисциплина № 2 (агентурно-оперативная и следственная работа органов милиции). Раздел военной и физической подготовки предусматривал один набор дисциплин: строевую и физическую подготовку, огневую подготовку, топографию, тактику и самбо. Помимо этого были предусмотрены факультативные занятия по фотографии и автомоделю.

Специфика каждой специализации обусловила различия в учебных планах школ милиции. Например, учебный план подготовки политработников и партполитработников милиции МВД СССР, помимо выше перечисленных дисциплин, также предусматривал: в разделе политической и общеобразовательной подготовки – всеобщую историю, диалектический и исторический материализм, международные отношения и внешнюю политику СССР, психологию, экономическую и политическую географию СССР и зарубежных стран; в разделе юридической и специальной подготовки – советский уголовный процесс и партполитра-

боту в органах милиции. В числе факультативных дисциплин, кроме фотографии и автомоделя, было введено самбо.

Учебный план подготовки оперативного состава органов милиции включал: в разделе политической и общеобразовательной подготовки – математику; в разделе юридической и специальной подготовки – судостроительство в СССР и советский уголовный процесс, криминалистику, судебную медицину и психиатрию, гражданское право, гражданский процесс, советское трудовое право, земельное и колхозное право, учет денежных средств и материальных ценностей и судебно-бухгалтерскую экспертизу, судебную статистику и партполитработу в органах милиции. В раздел военной и физической подготовки были включены дисциплины, указанные в том же разделе учебного плана по подготовке политработников и партполитработников милиции МВД СССР, а именно строевая и физическая подготовка, огневая подготовка, топография и тактика.

Учебный план подготовки участковых уполномоченных органов милиции в школах начальствующего состава милиции МВД СССР устанавливал более насыщенное содержание раздела политической и общеобразовательной подготовки: помимо перечисленных выше дисциплин, общих с другими специализациями, в раздел вошли математика, естествознание, физика, химия и психология. В раздел юридической и специальной подготовки вошли советское государственное право, советское административное право, советское уголовное право, советский уголовный процесс, криминалистика, дисциплины № 1 и № 2 (агентурно-оперативная и следственная работа органов милиции). Раздел военной и физической подготовки был дополнен учебной дисциплиной самбо. В список факультативных дисциплин вошли фотография, автомодель и логика.

Следует отметить, что был разработан и учебный план подготовки оперативного состава органов милиции МВД, рассчитанный на три года. По многим позициям он повторял содержание указанных выше учебных планов.

На основе анализа приказов, постановлений и положений НКВД СССР в 30-е и 40-е годы XX века можно сделать несколько выводов. Во-первых, положение рабоче-крестьянской милиции в советском государстве никогда не было абсолютно статичным. Его изменения были тесно связаны с политической и социальной ситуацией в советском обществе. Как следствие, структура и функции милиции приобретали более сложный характер. В связи с усложнением структуры советской милиции и расширением ее функций изменялись требования к специалистам правоохранительной сферы и, соответственно, усложнялось содержание профессиональной подготовки курсантов и переподготовки действовавших сотрудников милиции.

Во-вторых, как показал анализ изученных документов, в период с 30-х до конца 40-х годов прошлого века в содержании профессиональной подготовки специалистов правоохранительных органов приоритетное положение сохраняла идеологическая подготовка, целью которой было воспитание чувства преданности партии и правящему режиму, и формирование безукоризненного морального облика будущих кадров рабоче-крестьянской милиции СССР. Период военного и поствоенного времени в определенной степени оправдывает доминирующую позицию идеологической составляющей содержания профессионального образования в школах милиции. Однако, то, насколько эффективно идеология способствовала росту профессионализма среди сотрудников милиции, требует отдельного исследования.

#### Библиографический список

1. Архив РАО, ф.10, оп.1, ед. хр.33
2. Государственный архив г. Хабаровска, ф.207, оп.1, д.42.
3. Государственный архив г. Хабаровска, ф.207, оп. 1, д.18.
4. Государственный архив г. Хабаровска, ф.207, оп. 1, д.10.
5. ГАРФ, ф.9401, оп.12, д.345.

#### Bibliography

1. Arkhiv RAO, f.10, op.1, ed. khr.33
2. Gosudarstvenniy arkhiv g. Khabarovska, f.207, op.1, d.42.
3. Gosudarstvenniy arkhiv g. Khabarovska, f.207, op. 1, d.18.
4. Gosudarstvenniy arkhiv g. Khabarovska, f.207, op. 1, d.10.
5. GARF, f.9401, op.12, d.345.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 378 (075.8) + 159.923

*Chebatarov V.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF CADETS IN MILITARY INSTITUTIONS.* Effective psychological and pedagogical training of cadets in military higher education schools is possible only in the atmosphere of creating an appropriate motivation. In the paper the researcher offers a method of forming motivation in students. The work justifies the psychological and pedagogical conditions of formation of professional preparedness of military students in higher educational schools in modern time.

**Key words:** psychological and pedagogical conditions, motivation for learning, professional preparedness of military students, teaching tactics to cadets.

**В.А. Чебатарева**, зам. начальника каф. тактики (и управления войсками) Военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных сил Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: Chebatarev\_vitalii@mail.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье показано, что эффективная психолого-педагогическая подготовка курсантов в военном вузе невозможна без создания соответствующей мотивации. Предлагаются способы формирования мотивации у курсантов и дается обоснование психолого-педагогических условий формирования профессиональной готовности курсантов военного вуза в современных условиях.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические условия, мотивация к обучению, профессиональная готовность курсантов военного вуза, обучение тактике.

К подготовке офицера современной Российской армии, в соответствии с новыми программами обучения, предъявляются высокие квалификационные требования. Количество часов на занятия по тактике выделено достаточно, но при этом в учебном процессе обозначилась проблема мотивации курсантов к занятиям по тактике.

Изучение психолого-педагогической литературы, анализ материалов конференций, обобщение опыта решения задач, подготовки высокопрофессиональных офицерских кадров в условиях высшей военной школы выявили, что имеет место увеличение разрыва между подготовкой военных специалистов высшей школы и требованиями, которые предъявляются к ним на практике.

Эффективная психолого-педагогическая подготовка курсантов в военном вузе невозможна без создания соответствующей мотивации [1]. Мотивацию к освоению психолого-педагогических знаний и умений следует формировать у курсантов следующими способами.

Первый – моделирование профессиональной деятельности в процессе обучения дисциплины «Тактика». Моделирование профессиональной деятельности заключается в создании условий для развития активной деятельности курсанта, профессионального мышления, приобретения умений и навыков профессиональной деятельности через воспроизведение ее в специально созданных условиях, когда деятельность носит реальный характер, а при выполнении действий отражаются наиболее существенные черты [4].

Второй – это тренинговые технологии, при этом у обучаемых формируются навыки и умения для выполнения конкретных действий, в конкретное время в условиях выполнения боевой задачи. Согласно В.А. Саруханову, тренинг – деятельность, направленная на приобретение знаний, умений и навыков, коррекции и формирования способностей и установок, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности [5].

Эффективным путем формирования у курсантов мотивации к занятиям по тактике, будет являться поэтапное использование форм и методов, в основе которых лежит психолого-педагогическое воздействие с методами морального стимулирования [3]. Психолого-педагогическое воздействие предполагает, что преподаватель с использованием различных способов и методов обучения курсантов, а также приведением примеров из личного опыта профессиональной деятельности будет способствовать изменению мотивации курсантов к изучению тактики и тактико-специальных дисциплин в положительную сторону, и способствовать выработке профессионально необходимых качеств у курсантов.

Повышения эффективности профессиональной готовности курсантов реализуется в проведении различных видов занятий:

а) образовательной направленности: лекции, семинары, практические занятия, групповые упражнения, групповые занятия, тактические и тактико-специальные учения, военно-специальные игры и др.;

б) воспитательной направленности: индивидуальные и групповые беседы, различные виды информирования личного состава, доклады, пропаганда передового опыта, встречи с ветеранами войны, Вооруженных сил, экскурсии и походы по историческим местам и местам боевой славы, проведение Дней защитника Отечества с показом вооружения и военной техники и др.;

в) развивающей направленности: теоретические и научно-практические конференции, олимпиады по военно-профессиональным дисциплинам;

г) психологической направленности: боевые стрельбы от делений и взводов, групповые и практические занятия с использованием техники и имитационных средств [2].

Эффективное обучение тактике можно достичь путем решения профессиональных задач, выработки и развитию следующих профессиональных способностей:

– способность мыслить и действовать в условиях ограниченного лимита времени, огромных физических и психологических нагрузок;

– способность принимать решения связанные с риском для жизни подчиненных;

– способность управлять подчиненными в условиях сложных и неожиданных ситуаций;

– способность к освоению знаний, умений и навыков профессиональной деятельности;

– способность к анализу и обобщению данных и информации;

– способность к достижению успеха в бою;

– способность доводить начатое дело до конечного (положительного) результата;

– способность к выявлению и решению внезапно возникающих ситуационных задач.

Формирование этих способностей у курсантов высших военных учебных заведений происходит в процессе изучения дисциплины «Тактика». Курсантами, обучающимися в высшем военном учебном заведении, тактика и тактико-специальные дисциплины рассматриваются, как основные, необходимые для формирования вышеперечисленных способностей.

Для выработки и развития профессиональных способностей необходимо решение следующих психолого-педагогических задач:

- формирование у курсантов мотивации, которые направлены на приобретение знаний, умений и навыков, необходимых в профессиональной деятельности;

- овладение системой теоретических знаний, необходимых для профессиональной деятельности;

- формирование практических умений и навыков для профессиональной деятельности;

- развитие личностных и профессиональных качеств курсантов, которые им необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности;

- воспитание самостоятельности и ответственности курсантов за принимаемые ими решения.

В ходе решения вышеперечисленных психолого-педагогических задач курсанты вырабатывают и совершенствуют способности, которые необходимы для профессиональной деятельности в будущем.

Формированию способностей профессиональной деятельности служат учебные практики и войсковая стажировка, которые включают изучение специфических особенностей, исполнение курсантами различных должностей (командира отделения, заместителя командира взвода, командира взвода, командира роты), что усиливает мотивацию на формирование профессиональных навыков и способствуют приобретению практического опыта по выполнению профессиональных обязанностей в войсках.

В процессе учебных практик и войсковой стажировки, курсанты включаются в реальную профессиональную деятельность воинских подразделений:

- в подготовку и проведение различных видов занятий;
- в участие в подготовке и проведение подведения итогов в подразделениях;

- в повседневном руководстве воинскими коллективами, что и требует от курсантов применение на практике полученных знаний, умений и навыков профессиональной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы, опросы курсантов и отзывы, поступающие из войск, о прохождении службы

молодых офицеров, позволяет нам выделить психолого-педагогические условия формирования у курсантов высших военных учебных заведений профессиональных способностей.

Во-первых, необходимо актуализировать мотивацию курсантов на формирование теоретической, практической и психологической подготовки в процессе обучения, поддержание диалогового взаимодействия между курсантами и преподавателями.

Во-вторых, необходимо создание приемов, способов и методов эффективного обучения на основе междисциплинарного взаимодействия педагогов военного вуза, это достигается включением курсантов в научно-исследовательскую работу с помощью преподавателей в процессе подготовки к научным конференциям, работой над курсовыми проектами и рефератов по тактике и тактико-специальным дисциплинам.

В-третьих, необходимостью является моделирование курсантами своей профессиональной деятельности в учебном процессе, что предполагает разработку отдельных учебных программ (специальных курсов) имеющих особое значение (вызывающих наибольшие трудности при изучении тактики и требующих решения лично значимых проблем с помощью преподавателей и командиров подразделений).

В-четвертых, необходимо обеспечить творческий характер учебной и самостоятельной деятельности курсантов. Это достигается привлечением курсантов к участию в разработке ситуационных задач, подготовке статей и учебных пособий, которых находят отражение вопросы специфики профессиональной деятельности выпускника военного вуза, разработке индивидуального плана формирования профессиональных навыков на каждый период обучения.

И, наконец, необходимо организовать обучение курсантов на пределе их индивидуальных возможностей в реальных проблемных ситуационных задачах, чтобы их содержание стимулировало интерес обучаемых к профессиональной деятельности в ходе решения этих задач, а не влекло за собой неудовлетворенность учёбой.

#### Библиографический список

1. Арсланбеков, М.М. Совершенствование психолого-педагогической подготовки курсантов военных вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. – № 43-2.
2. Довганенко, А.А. Военно-профессиональная подготовка курсантов – будущих офицеров – воспитателей в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2008.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие. – М., 2006.
4. Катаева, М.Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущего учителя в педагогическом колледже. – Пермь, 2007.
5. Немова, А.С. Использование тренинговых технологий при обучении информатике / А.С. Немова, М.В. Машенко // Материалы V Международной студенческой электронной науч. конф. «Студенческий научный форум», 2013.

#### Bibliography

1. Arslanbekov, M.M. Sovershenstvovanie psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki kursantov voennikh voennikh vuzov // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2007. – № 43-2.
2. Dovganenko, A.A. Voenno-professionalnaya podgotovka kursantov – budutikh oficerov – vospitateley v voennom vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2008.
3. Zeer, E.F. Psikhologiya professionalnogo razvitiya: ucheb. posobie. – M., 2006.
4. Kataeva, M.L. Modelirovanie professionalnoy deyatel'nosti v processe podgotovki buduthego uchitelya v pedagogicheskom kolledzhe. – Perm', 2007.
5. Nemova, A.S. Ispol'zovanie treningovikh tekhnologiy pri obuchenii informatike / A.S. Nemova, M.V. Mathenko // Materialih V Mezhdunarodnoy studencheskoy ehlektronnoy nauch. konf. «Studencheskiy nauchniy forum», 2013.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 373.24

*Sulima I.A., Chernikova M.S. FORMATION OF ETHNOCULTURE IN CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE IN THE COURSE OF LEARNING HOLIDAYS OF THE PEOPLES OF BASHKORTOSTAN.* In article the problem of formation of ethnoculture in children of preschool age is considered. The current state of a question of realization of a regional component in the conditions of kindergarten is analyzed. The authors develop a theoretical model of formation of ethnoculture in senior preschool children, reveal necessary pedagogical conditions of the model and present their own project on teaching 5- and 7-year-old children holidays of the peoples of the Republic of Bashkortostan.

**Key words:** ethnoculture, ethnoculture of preschool children, forming of ethnoculture to senior preschool children, national culture, national traditions, national holidays.

**И.А. Сулима**, канд. пед. наук, доц. БФ БГУ, г. Бирск, E-mail: irina-sulima00@rambler.ru;

**М.С. Черникова**, канд. пед. наук, доц. БФ БГУ, г. Бирск, E-mail: chernmar@bk.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРАЗДНИКАМИ НАРОДОВ БАШКОРТОСТАНА

В статье рассматривается проблема формирования этнокультуры в дошкольном возрасте. Проанализировано современное состояние вопроса реализации регионального компонента в условиях детского сада. Авторами разработана теоретическая модель формирования этнокультуры у старших дошкольников, выявлены педагогические условия и разработан проект по ознакомлению детей 5-7 лет с праздниками народов Республики Башкортостан.

**Ключевые слова:** этнокультура, этнокультура дошкольников, формирование этнокультуры у старших дошкольников, национальная культура, народные традиции, народные праздники.

В условиях демократизации общества закономерен процесс пробуждения национального самосознания народов России. Система образования должна быть переориентирована на возрождение и удовлетворение национально-культурных запросов общества.

Разработка проблемы этнокультурного воспитания детей, подростков, молодежи является одним из педагогических путей преодоления негативных явлений в духовно-нравственной жизни общества, проявляющихся в тревожной тенденции к национальной нетерпимости и разобщенности, обострении проблемы адаптации человека в инокультурной среде.

В «Конвенции о правах ребенка» (1989), законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013) признает ребенка полноценной и полноправной личностью как самостоятельного субъекта общества во всем комплексе гражданских, политических, юридических, социальных и культурных прав независимо от расы, цвета кожи, языка, религии, национального, этнического происхождения. Подчеркивается необходимость единства федерального культурного и образовательного пространства и в то же время, провозглашается важность защиты и развития региональных, культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства.

Проблематизация этнокультурного воспитания в нормативно-правовых документах российского государства подтверждает необходимость установление национально-регионального компонента государственных образовательных стандартов.

В Конституции Республики Башкортостан (1993) и «Концепции дошкольного образования Республики Башкортостан» (2001) отмечается, что Республика Башкортостан устанавливает национально-региональный компонент государственных образовательных стандартов, поддерживает различные формы образования и самообразования и определяются цели регионального дошкольного образования: формирование основ духовности личности; формирование базиса личностной культуры на основе ознакомления с национальной культурой народов Республики Башкортостан [1].

Детский сад является реальным средством культурного возрождения народов России. Первые шаги к этому сделаны: в базисный учебно-воспитательный план дошкольных образовательных организаций введен региональный компонент, который реализуется как принцип культуросообразности воспитания, выполняющего стимулирующую роль и для развития самой педагогики как науки, и для совершенствования педагогической практики.

В дошкольном образовании как первой ступени формирования и становления личности ребенка важным компонентом содержания обучения и воспитания является национально-региональный компонент. Дети дошкольного возраста воспитываются в среде с национальным колоритом, знакомятся с произведениями устного народного творчества на родном языке, играют в народные подвижные игры. Это способствует пробуждению в ребенке национального самосознания, воспитанию чувства уважения к другим нациям, обучению основным правилам поведения в обществе.

Дошкольное образование основывается на позициях охраны и укрепления здоровья детей (как физического, так и психического), гуманизации целей и принципов интегрированного образования с его целевой установкой на развитие этнического самосознания, экологического, гуманистического мышления, формирования позиции самоопределения.

Концепция предусматривает расширение сети национальных дошкольных учреждений [1]. Национальные дошкольные учреждения по мере укрепления их материально-технической

базы будут развиваться на основе разработки новых и совершенствования существующих программ, учебно-методических пособий, укомплектования кадрами и специалистами соответствующего образования и квалификации.

В целях обеспечения преемственности обучения на родном языке создаются при всех национальных школах, гимназиях и лицеях (особенно в городах, поселках городского типа и районных центрах) дошкольные образовательные учреждения, увеличиваются национальные группы в дошкольных образовательных учреждениях со смешанным национальным составом.

Региональный компонент дошкольного образования в республике реализуется в национальных и многонациональных детских садах и группах. В национальных дошкольных образовательных учреждениях ведется обучение и воспитание на следующих родных языках: башкирском, марийском, мордовском, русском, татарском, удмуртском, украинском, чувашском.

В настоящее время исследованиями по обновлению регионального содержания дошкольного образования в РБ занимаются такие ученые как Р.Р. Агишева, Р.Х. Гасанова, А.Ф. Фазлыева и др. [2]. Вопросами эстетического воспитания дошкольников на примере башкирского искусства Ф.Г. Азиева, А.В. Колбина, Р.Б. Ураксина и др.

Наиболее значимыми по степени реализации регионального компонента содержания образования ДООУ в Республике Башкортостан являются образовательные программы «Я – Башкортостанец» Р.Л. Агишевой, «Мой край – Башкортостан» Ф.Н. Фазлыевой, «Программа по декоративной деятельности детей дошкольного возраста» А.В. Колбиной, «Земля отцов» Р.Х. Гасановой [2].

Представим краткий анализ содержания действующих программ. Целью программы «Я – Башкортостанец» Р.Л. Агишевой определяется помощь педагогу, родителю в раскрытии перед ребенком окружающего мира, в развитии дошкольника чувства привязанности, преданности и ответственности по отношению к своей Родине. Содержание программы охватывает широкий круг вопросов: от познания окружающего мира до приобщения дошкольников к культуре, искусству своего народа и народов ближайшего национального окружения. Ребенок, общество, природа, культура, традиции, искусство, литература рассматриваются в их неразрывном единстве. За основы программы взята логика изложения: от близкого и понятного ребенку – вглубь (времени) и вширь (пространства). В связи с этим предусмотрено постепенное знакомство детей с окружающим миром, начиная с доступных их пониманию тем. С этой целью осуществлена группировка последних по сходству содержания, общности дидактических задач, степени сложности. Их количество и последовательность определяют структуру программы.

В программе «Мой край – Башкортостан» Ф.Н. Фазлыевой содержание ориентировано на ознакомление детей дошкольного возраста с родным краем через диалог культур, способствующий воспитанию в детях национальной и этнокультурной толерантности (снисходительность, терпимость).

Цель «Программы по декоративной деятельности детей дошкольного возраста» А.В. Колбиной – знакомство дошкольников с декоративной деятельностью на основе башкирского декоративно-прикладного искусства. Содержание программы включает в себя: знакомство с изделиями башкирского народного декоративно-прикладного искусства: рассмотрение их, обыгрывание декоративных предметов (матрешки, куклы Айгуль и Салават, игрушки, простая посуда (тэнзпы, чаши); рассмотрение иллюстраций из книг, журналов, чтение сказок; игры в уголки; в гости к бабушке с угощением и подарками (сюжетно-роле-



вая игра); выкладывание ковров и паласов из мозаики; дидактические игры, настольно-печатные («Составь матрешку», «Одень матрешку»), разрезные картинки («Подбери костюм», «Укрась палас»); ролевые игры («У Ляйсан именины»); аппликация (выкладывание узора из квадратов и полос на дорожке «сотки палас», «укрась пиалу», «скатерть» и т.п.); декоративная лепка (чак-чак, кыстыбый, курай, кукла); декоративное рисование (ленточки для Ляйсан, коврик для Зифы).

В программе «Земля отцов» Р.Х. Гасановой ставится цель – дать детям дошкольного возраста первоначальные представления основ национальной культуры, вызвать интерес к познанию культуры своего народа, способствовать формированию художественных и творческих способностей.

Анализ данных региональных программ позволяет отметить, что их содержание направлено на знакомство дошкольников с национальной культуры и традициями башкирского народа.

Мозаичность национального состава народов Башкортостана отражается на этнокультурном характере образовательного пространства, которое является универсальной образовательной средой для социализации детей разных национальностей. Многонациональный состав Республики Башкортостан определяется уникальным союзом русского, татарского, башкирского, чувашского, марийского, удмуртского и других народов. Они различны по языку, традициям культуры, национальным проявлениям образа жизни.

Культурное многообразие – важное условие для самопознания человека: чем больше культур он узнает, чем больше стран посетит, чем больше языков выучит, тем лучше он поймет себя и тем богаче будет его духовный мир.

Под национальной культурой или этнокультурой мы понимаем созданные конкретным народом материальные и духовные ценности, заложенные в них традиции трудового, нравственного, эстетического, конфессионального, интеллектуального характера, свидетельствующие о богатстве его исторического опыта и наследуемые из поколения в поколение своей жизненной необходимостью, востребованностью. Этнокультура – это непрерывный процесс создания, обновления, накопления таких ценностей и традиций, что неизменно обогащает духовный потенциал народа, отдельных людей, придает им чувство национального достоинства, гордости, патриотизма и авторитет у других этнических общностей [3].

Изучение теории и практики позволило организовать экспериментальное исследование, целью которого являлось разработка теоретической модели этнокультурного воспитания старших дошкольников и выявление педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование этнокультурных представлений.

Для реализации поставленной цели нами была разработана теоретическая модель по формированию этнокультуры старших дошкольников, включающая целевую, теоретико-методологический, структурно-организационный и результативный компоненты. Целевой компонент базируется на социальном заказе общества, определяющего важность этнокультурного воспитания подрастающего поколения.

Теоретико-методологический компонент предполагает реализацию регионального, культуросообразного и гуманистического принципов и следующих подходов: личностно-ориентированного, обосновывающего ориентацию в воспитании и обучении на потенциальные качества личности (А.Н. Леонтьев, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др.); деятельностного, направленного на процесс формирования личности через присвоение ею ценностей культурно-исторического опыта в активной деятельности (В.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.); системного, обуславливающего не только целостность объектов мира, соотношение целого и частей, но и взаимоотношение системы со средой (В.Г. Афанасьев, А.М. Новиков, В.Н. Садовский и др.); культуросообразного, рассматривающего человека в процессе приобщения к культуре и как результата интериоризации культуры (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Г.Н. Волков); гуманистического, позволяющего педагогически целесообразно трактовать процесс развития этнокультурной личности как активной, творческой, познающей себя и других (В.Т. Кудрявцев, Е.Н. Шиянов, В.А. Сластенин и др.); средового к организации образовательного пространства как средства социокультурного развития личности, обусловленного взаимодействием детей и взрослых (Л.И. Божович, Е.Д. Висангириева, Р.М. Чумичева и др.); регионального, обуславливающего выбор

образовательных целей, содержания, методов и форм воспитания и обучения на основе учета социокультурных, исторических, этнокультурных, демографических, экономических особенностей региона (А.Н. Джуринский, В.И. Загвязинский, О.Ю. Стрелова, Л.М. Сухорукова и др.).

Структурно-организационный компонент теоретической модели этнокультурного воспитания старших дошкольников включает материальные (национальная одежда, обувь, жилище, домашний быт и др.) и духовные (язык, народный фольклор, традиции, литература, декоративно-прикладное и музыкальное искусство, религия) составляющие, которые взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга.

Результативный компонент модели предполагает разработку критериев и показателей этнокультурной воспитанности старших дошкольников. Для реализации теоретической модели этнокультурного воспитания старших дошкольников были определены необходимые и достаточные педагогические условия, обеспечивающие эффективную реализацию культурной направленности регионального компонента дошкольного образования:

- формирование культурной направленности личности дошкольника 5-7 лет, на основе обновления содержания регионального компонента дошкольного образования с учетом социально-этнической среды группы;

- подготовка педагогического коллектива к реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования;

- создание культурно-развивающей среды дошкольной группы;

- организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Разработанная теоретическая модель этнокультурного воспитания старших дошкольников и выделенные педагогические условия были реализованы в рамках проекта «Родник», направленного на воспитание высоких духовных ценностей и культурных традиций у старших дошкольников на основе ознакомления с праздниками и играми народов Башкортостана.

Цель проекта: Формирование этнокультуры старших дошкольников. Задачи данного проекта: 1. Создать психолого-педагогические условия и развивающую предметно-пространственную среду в ДОУ с целью формирования этнокультуры детей 5-7 лет. 2. Разработать организационно-методическое и педагогическое сопровождение формирования у старших дошкольников позитивного отношения к окружающему миру и культуре своего народа и других народов Республики Башкортостан. 3. Организовать систему взаимодействия детского сада и семьи по формированию этнокультуры.

Процесс реализации проекта по формированию этнокультуры старших дошкольников включает три основных блока: 1 блок – изучение и накопление информационного материала, подбор методик для исследования по проблемам этнокультуры в системе: педагог – дети – родители. 2 блок – реализация основного содержания проекта в рамках праздников народного календаря (башкирских, русских, марийских, татарских, чувашских). 3 блок – анализ результатов проекта.

Реализация проекта «Родник» по формированию этнокультуры старших дошкольников осуществлялась на базе дошкольных образовательных организаций № 7 и № 16 г. Бирска Республики Башкортостан.

Работа с педагогическим коллективом ДОО предполагала следующие формы: повышение профессиональной компетентности педагогов через систему семинаров-практикумов, мастер – классов, брифингов, работы малых творческих групп и в процессе системного самообразования.

Проект на доступном детям уровне знакомит детей с народными играми, народным календарем, основами православной и мусульманской религии, традициями, бытом, обычаями башкирского, русского, татарского, марийского, чувашского народа, крестьянским трудом, способствует развитию познавательных способностей у детей, формированию высокой нравственности, воспитывает любовь к Отечеству, уважение к предкам, интерес к самобытности национальных культур.

Дети знакомятся: с осенними народными праздниками: русскими («Бабье лето», «Семенов день»), башкирскими («Сом-бел»), марийскими («Угинде»); с зимними народными праздниками: русскими («Рождество», «Святки», «Крещение», «Масленица»), башкирскими («Исем биреу байрамы»), марийскими («Шорыкйол»); с весенними народными праздниками: русскими

(«Сороки», «Пасха»), башкирскими («Каргатуй»), марийскими («Агавайрем»); с летними народными праздниками: русскими («Семика»), башкирскими («Сабантуй»), марийскими («Пеледыш пайрем») [3].

Программное содержание проекта включает в себя ознакомление дошкольников с поэтическими и музыкальными произведениями народов Башкортостана, с народными играми и состязаниями. Разработан календарно-тематический план по приобщению к истокам башкирской, русской, татарской, марийской, чувашской народной культуры. Составлена картотека: народных, хороводных, малоподвижных, подвижных игр.

В уголках для родителей постоянно помещался иллюстративно-практический и речевой материал по народному календарю, национальной кухне, народным праздникам. Наряду с традиционными формами организации детской деятельности, активно применялись календарные, фольклорные, обрядовые праздники, дни именин, составление родословного древа (шежере), семейные посиделки, сезонные ярмарки, выставки народных промыслов.

При разработке форм детской деятельности особое внимание уделялось подбору словесно-музыкальных, драматических, игровых и хореографических произведений, обрядово-календарного фольклора народов Башкортостана. Создавались условия

для детской творческой импровизации, сюрпризными моментами стимулировался познавательный интерес детей, что позволило усилить их впечатления и переживания, обогатить художественное и эстетическое восприятие. В целом, содержание проекта позволило обеспечить естественное приобщение детей к национальным традициям, утвердить в их сознании фундаментальные, духовные и эстетические ценности.

Актуализация на современном этапе развития общества значимости культуры в развитии личности и общества определила необходимость формирования этнокультуры у дошкольников с целью раскрытия духовно-нравственного потенциала, становление его взглядов на мир.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечена наличием многообразного фактического материала, в качестве источниковой базы которого служили как реальная воспитательная практика дошкольных образовательных организаций, так и научно-методическая литература.

Результаты проведенного исследования в рамках проекта «Родник», позволяют отметить эффективность разработанной теоретической модели и реализованных педагогических условий формирования этнокультуры старших дошкольников в процессе ознакомления с праздниками народов Башкортостана.

#### Библиографический список

1. Концепция дошкольного образования Республики Башкортостан. – Уфа, 2001.
2. Бронников, С.А. Актуальные проблемы дошкольного образования в Республике Башкортостан: педагогический поиск: монография / С.А. Бронников, И.А. Сулима, М.С. Черникова. – Уфа, 2009.
3. Сулима, И.А. Формирование юного гражданина Башкортостана на этнокультурных традициях // Материалы II междунар. научно-практ. конф. – Днепропетровск, 2014.

#### Bibliography

1. Konceptiya doskol'nogo obrazovaniya Respubliki Bashkortostan. – Ufa, 2001.
2. Bronnikov, S.A. Aktual'niye problemih doskol'nogo obrazovaniya v Respublike Bashkortostan: pedagogicheskiy poisk: monografiya / S.A. Bronnikov, I.A. Sulima, M.S. Chernikova. – Ufa, 2009.
3. Sulima, I.A. Formirovaniye yunogo grazhdanina Bashkortostana na etnokul'turnih traditsiyakh // Materialih II mezhdunar. nauchno-praktich. konf. – Dnepropetrovsk, 2014.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК.37.013.42

**Chemikova T.A. JOINT PREVENTIVE ANTI-DRUG WORK OF SOCIOPEDAGOGICAL SERVICE AND STUDENTS' SOCIETIES OF A UNIVERSITY.** The author presents the results of the research, which considers preventive anti-drug work, organized in cooperation with students' associations in accordance with a uniquely developed structural model.

**Key words:** joint activities, preventive anti-drug work, sociopedagogical service, student public association.

**Т.А. Черникова, соискатель каф. социальной педагогики и социальной работы Омского гос. педагогического университета, г. Омск, E-mail: Chernikova\_@mail.ru**

## СОВМЕСТНАЯ ПРЕВЕНТИВНАЯ АНТИНАРКОТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ И СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ВУЗА

Автор статьи представляет результаты исследования, в котором рассматривает превентивную антинаркотическую деятельность, организуемую социально-педагогической службой совместно со студенческими общественными объединениями, в соответствии с разработанной структурной моделью.

**Ключевые слова:** совместная деятельность, превентивная антинаркотическая деятельность, социально-педагогическая служба, студенческое общественное объединение.

Актуальность проблемы повышения эффективности превентивной антинаркотической деятельности в образовательных учреждениях обусловлена сложившейся ситуацией наркотизации современного общества, в том числе и студенческой молодежи как незащищенного слоя социума. Наркотизация – это комплексное социальное явление ярко выраженного негативного характера, затрагивающее социальную, экономическую, политическую, правовую, медико-биологическую сферы жизни общества и наносящее значительный, часто непоправимый вред каждой из них [1].

Эффективная организация превентивной антинаркотической деятельности, которая выступает воспитательным ресурсом

образовательного учреждения, позволяет решить такие сложные вопросы, как формирование прочных основ нравственного и здорового образа жизни, формирование отрицательного отношения к наркотическим веществам и осознание масштабов их вреда для здоровья человека, формирование антинаркотического поведения, мотивирование на активную, социально значимую деятельность и многое другое.

Превентивная деятельность представляет собой ту часть профилактической деятельности, которая включает активные действия по выявлению причин, условий возникновения проблемы, а также «противоборствующие», опережающие мероприятия, направленные на формирование антинаркотического пове-

дения, выработку умений и навыков противостоять разрушающему воздействию и формированию саморазрушающего поведения. Анализ современной педагогической теории и практики позволил раскрыть сущность превентивной антинаркотической деятельности, основой которой выступает концепция, направленная на убеждение молодежи отказаться от самой идеи употребления наркотиков, на создание системы мер и условий, нейтрализующих факторы риска, подталкивающие к принятию наркотических веществ. Реализация этой концепции базируется на мониторинге наркотической ситуации в ходе специально проводимых исследований.

Работа осуществляется в двух направлениях – со средой и с самой личностью и реализуется посредством интерактивных мероприятий. При организации превентивной деятельности возможно использование различных форм взаимодействия организаторов и студенческой молодежи, причем молодежь должна выступать в роли ее активного участника. Более высокий уровень организации превентивной деятельности ориентирует студентов на широкое взаимодействие не только с руководителями, но и друг с другом, на постепенный переход к доминированию инициативы и самостоятельности студентов в процессе превентивной деятельности. Такие отношения представляются как субъект–субъектные.

Большое значение имеет использование ресурса студенческих общественных объединений образовательных учреждений для организации совместной превентивной антинаркотической деятельности. Воспитательная значимость студенческого объединения заключается в том, что участие в нем способствует осознанию молодыми людьми, с одной стороны, себя, своих возможностей, своей тождественности или различия с другими людьми; с другой стороны, – формированию ценностного отно-

шения к социально ориентированной деятельности, социальному творчеству.

Для лучшего понимания сути совместной превентивной антинаркотической деятельности социально-педагогической службы и студенческого общественного объединения, основных ее функций и направлений была создана ее структурная модель, характеризующая последовательность и состав стадий и этапов моделируемого процесса, совокупность процедур и привлекаемых технических средств, взаимодействие его участников.

Опытно-экспериментальная работа по реализации совместной деятельности социально-педагогической службы и студенческих общественных объединений по предупреждению наркотизации студенческой среды была осуществлена на базе двух технических образовательных учреждений. Логика эксперимента заключалась в выявлении подверженных наркотизации студентов и дальнейшем осуществлении превентивной антинаркотической деятельности совместно с социально-педагогической службой и студенческими общественными объединениями.

Использование мотивационного, содержательного, деятельностного критериев и соответствующих им показателей позволило оценить уровень антинаркотического поведения студентов. В ходе реализации разработанной модели превентивной антинаркотической деятельности студенческого общественного объединения в реальном воспитательном процессе было достигнуто снижение подверженности студентов базовых образовательных учреждений наркотизации посредством увеличения числа молодых людей с достаточным уровнем антинаркотического поведения. Анализ полученных результатов показал, что организация превентивной деятельности совместно со студенческими общественными объединениями выступает основным фактором повышения эффективности воспитательной антинаркотической работы.

#### Библиографический список

1. Попов, В.А. Социально-педагогическая профилактика зависимости от психоактивных веществ детей и подростков. – М., 2013.

#### Bibliography

1. Popov, V.A. Socialjno-pedagogicheskaya profilaktika zavisimosti ot psikhoaktivnihkh veshestv detej i podrostkov. – M., 2013.

Статья поступила в редакцию 24.04.14

УДК 37.011.33

*Gubanova M.I., Biryukova A.S. THE REALIZATION OF ETHNOPEDAGOGICAL ORIENTATION OF EDUCATIONAL PROCESS TO SOCIALIZATION OF PUPILS.* In the work the direction of the organization of ethnopedagogical activity in educational institution, namely the realization of ethnopedagogical orientation of educational process to socialization of pupils, is presented. The national and regional component of the content of education, its realization through fixed and extracurricular activities are analyzed. The socializing potential of disciplines is revealed. The practical tips on the organization of ethnopedagogical activity are displayed.

**Key words:** socialization of pupils, educational process, ethnopedagogical orientation.

**М.И. Губанова**, д-р пед. наук, проф. межвузовской каф. общей и вузовской педагогики КемГУ, г. Кемерово, E-mail: m.gubanova32@mail.ru; **А.С. Бирюкова**, ассистент каф. социальной работы и менеджмента социальной сферы КемГУ, г. Белово, E-mail: birukova.anastasiya@gmail.com

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

В работе представлено направление организации этнопедагогической деятельности в образовательном учреждении, а именно, реализация этнопедагогической направленности образовательного процесса по социализации учащихся. Проанализирован национально-региональный компонент содержания образования, его реализация через урочную и внеурочную деятельность, выявлен социализирующий потенциал учебных дисциплин, отображены практические наработки организации этнопедагогической деятельности.

**Ключевые слова:** социализация учащихся, образовательный процесс, этнопедагогическая направленность.

Одним из направлений организации этнопедагогической деятельности по социализации учащихся, является, с нашей точки зрения, реализация этнопедагогической направленности образовательного процесса. Под этнопедагогической направленностью образовательного процесса понимается целенаправленная деятельность по обучению, воспитанию и развитию личности путем организованных воспитательных и учебно-познаватель-

ных процессов с учетом гуманистических основ народной педагогики, посредством приобщения учащегося к системе этнических и общечеловеческих ценностей для развития у него понимания и принятия этнокультурного многообразия.

Этнопедагогическая направленность образовательного процесса осуществляется с помощью реализации национально-ре-

гионального компонента образования. Национально-региональный компонент в содержании образования призван:

- способствовать формированию личности учащегося как достойного представителя региона, умелого хранителя, пользователя и создателя его социокультурных ценностей и традиций;
- предоставлять большие возможности успешной социализации учащегося, гарантировать право на получение нормативных знаний о природе, истории, экономике и культуре Кемеровской области каждым учащимся;
- содействовать формированию деятельностной структуры личности: познавательной, коммуникативной, нравственной, трудовой, эстетической и физической культуры;
- расширять, углублять и конкретизировать знания, предусмотренные федеральным компонентом [1].

Считаем, что положительное влияние этнопедагогической направленности образовательного процесса на процесс социализации учащегося возможно, если соблюдены следующие условия:

- национально-региональный компонент содержания образования соответствует федеральным государственным образовательным стандартам;
- выявлен социализирующий потенциал преподаваемых дисциплин в учебно-воспитательном процессе школы;
- в воспитательно-образовательном процессе школы активно использованы средства, формы и методы социализации учащегося с учетом традиционной национальной культуры;
- реализация учебных программ компонента обогащается, дополняется новыми формами и методами работы систематически и комплексно, с учетом нововведений, соответствуя условиям развития школы, а также возрастным этапам развития детей, учитывая их познавательные и творческие возможности.

Рассмотрим реализацию национально-регионального компонента содержания образования на примере обследованной в ходе экспериментальной работы школы более детально. Исследование этнопедагогической направленности образовательного процесса проведено на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения (МБОУ) «Бековская основная общеобразовательная школа». Специфика деятельности данной школы обусловлена планомерным использованием национально-регионального компонента в содержании образования и смешанным составом учащихся.

Реализация национально-регионального компонента осуществляется двумя взаимосвязанными, взаимодополняющими направлениями, т.е. системно и целенаправленно:

1. Включение тематического национально-регионального содержания, отражающегося в предметах федерального компонента (русский язык, литература, история, обществознание, биология, география, природоведение, технология, физкультура, ОБЖ, музыка, ИЗО).

2. Изменение вариативной части регионального базисного учебного плана за счет:

- изучения регионального (краеведческого) содержания с помощью специальных учебных курсов: во 2 классе – «Обучение родному языку», в 3 – 4 классах «Час общения на родном языке», в 5 - 7 классах – «Телеутский язык»;
- организации внеурочной деятельности (ФГОС): кружок «Кукольный театр»; «Ме-җилим» («Мой язык»); творческие объединения «Ус киж», «Үди-эзи»; экскурсия «Мы и музей».

В своем исследовании мы проанализировали и выявили социализирующий потенциал преподаваемых дисциплин в учебно-воспитательном процессе школы, а также, средства, формы и методы, влияющие на процесс социализации учащегося.

Наибольший социализирующий потенциал имеют следующие гуманитарные дисциплины: русский язык, литература, история, география, технология, ИЗО, окружающий мир, музыка, обществознание. Определение социализирующего потенциала дисциплин осуществлялось нами по следующей схеме:

1. Анализ дисциплины (количество часов, название тем, формы, методы, средства, используемые на уроке, проблемы, возникающие в учебно-воспитательном процессе).

2. Введение дополнительных тем, отражающих национально-региональный компонент, использование новых форм, методов, средств работы на уроке.

3. Изучение уровня социализированности учащихся, изучение мнения педагогов и экспертов.

Представим алгоритм изучения социализирующего потенциала дисциплины «Изобразительное искусство»:

1. «Изобразительное искусство» представлено в количестве 34 часов (2-9 класс). Национально-региональный компонент составляет 17 часов в 5-8 классах.

Перечислим некоторые темы, осуществляемые через внедрение национально-регионального компонента в дисциплину «Изобразительное искусство»:

- Древние образы в народном искусстве;
- Декор русской / телеутской избы;
- Народный праздничный костюм;
- Народные праздничные обряды;
- Образы и мотивы в орнаментах русской / телеутской народной вышивки;
- Город (село) сегодня и завтра. Тенденции и перспективы развития современной архитектуры;
- Внутренний мир русской / телеутской избы и др.

2. Как отмечает учитель данной дисциплины, на своих занятиях он уделяет большее внимание практической, коллективной, проверочной работе, в формах викторин, докладов, сообщений. Постоянно используются различные техники изобразительного искусства. Учитель делает акцент на том, что метод коллективной работы помогает развивать умение работать в группе, взаимодействовать в коллективе. Выступления с докладами, сообщениями по теме урока развивают умения держаться на публике, умения взаимодействовать с классом, слушать и слышать друг друга, говорить, высказывать, доносить свою точку зрения. Кроме того при подготовке докладов и сообщений обучающиеся развивают умение поиска информации, ее анализа и синтеза.

В дисциплину «Изобразительное искусство» были введены дополнительные темы по совершенствованию содержания конкретной дисциплины базисного учебного плана, такие, например, как – темы: «Мои предки, мой народ», «Современный коренной житель», «Дружба народов», «Моя малая Родина», «Россия. Кузбасс. Беково», «Шахтерский уголек и для рисования прижог», пленэр «Бековский репортаж».

Все темы направлены на повышение уровня социализированности учащегося в рамках конкретной дисциплины, кроме этого, направлены на формирование универсальных учебных действий, таких как:

- личностные: основы гражданской идентичности, своей этнической принадлежности в форме осознания «Я» как члена семьи, представителя народа, гражданина России, чувства сопричастности и гордости за свою Родину, формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

- регулятивные: учитывать выделенные учителем ориентиры действия в новом учебном материале в сотрудничестве с учителем; планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации, в том числе, во внутреннем плане;

- познавательные: осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, основам смыслового восприятия художественных и познавательных текстов, овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.).

- коммуникативные: формулировать собственное мнение и позицию; договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности, в том числе, в ситуации столкновения интересов.

Данные темы органично вписываются в состав учебной дисциплины, не нарушая ее логики, последовательности, изучение тем соответствует формированию универсальных учебных действий. Содержание тем, раскрывающих трудовые традиции народа, национальные ремесла, промыслы, виды объектов декоративно-прикладного искусства, способствует приобщению обучающихся к культурно-историческому наследию своей нации, воспитанию на основе социокультурных норм и нравственных отношений народа, эстетическому развитию.

По данному алгоритму были проанализированы все дисциплины и обогащены некоторые из них. В проведении формирующего этапа эксперимента были задействованы все педагоги школы с. Беково, все учащиеся и их родители, а также для привлечения местного краеведческого материала были использованы широкие возможности этнографического музея «Чолкой», который непосредственно работает с учащимися на своей базе.

Таблица 1

Реализация национально-регионального компонента в процессе внеурочной деятельности

Наименование программы	Кол-во часов/ нед.	Название тем
1. Ритмика	1,2 кл – 1 ч.	«Танцы народов РФ, их особенности и костюмы».
2. Малая академия наук	1 кл. – 2 ч. 2 кл. – 2 ч. 3 кл. – 1 ч.	«Математические сказки и старинные истории»; «Литературные витражи »; «Экспедиция в тайный мир слов»; «Спрятанные имена»; «История появления слов».
3. Кукольный театр	3 кл. – 1 ч.	«Постановка телеутской сказки»; «Репетиция с куклой. Изготовление телеутской юрты»; «Репетиции с куклой. Работа над постановкой голоса».
4. «Меентилим» («Мой язык»)	2,3 кл. – 2 ч.	«Знакомство с языком»; «Семья. Рассказ о членах семьи. Краткая характеристика всех членов семьи»; «Мои увлечения»; «Мой досуг»; «Человек и окружающий мир»; «Здоровье».

Как показало исследование этнопедагогической направленности образовательного процесса, чаще всего в реализации национально-регионального компонента присутствует лишь деятельность, ставящая перед собой цель: сохранение языка, традиций телеутского народа. Мы убеждены, что не менее важным и значимым аспектом реализации компонента должна быть направленность на организацию гуманных взаимоотношений личности и коллектива на основе принципа единства индивидуального и коллективного, не только сохранение, распространение и развитие исторической преемственности поколений, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов, проживающих в Кемеровской области, но и развитие культуры межэтнических отношений.

Как отмечают сами преподаватели, на своих уроках они в основном проводят: практические, контрольные, лабораторные, исследовательские работы, экскурсии, разнообразные виды уроков (чаще комбинированные и нестандартные: урок-практикум, урок-семинар, урок-игра), тесты, экскурсии, конференции. Используют индивидуальные и групповые формы работы. В своей практической части мы обогатили дисциплины, имеющие социализирующий потенциал, формами работы, не используемыми ранее, которые направлены именно на организацию гуманных взаимоотношений личности и коллектива, направленные на формирование проектно-ориентированного мышления и реализацию социально значимой деятельности учащихся.

В рамках этнопедагогически направленного образовательного процесса происходит усвоение телеутского языка, технологий декоративно-прикладного искусства, однако в дальнейшем эти знания, умения и навыки не находят своего применения. В связи с этим, был проведен конкурс проектов (язык участвия – телеутский), призванный одновременно развивать проектно-ориентированное мышление и разговорный навык учащихся. В ходе исследования учебной деятельности школы выявлена слабая развитость информационной культуры, т.е. ориентация учащихся на самостоятельный поиск информации, на дополнительное, самостоятельное образование, преобладает ориентация на получение готового знания, источником которого является школа, учитель. В связи с этим, конкурсы проектов позволяют развить эту ориентацию, повышая тем самым уровень социализированности по показателям (социальная активность, социальная автономность). Научно-исследовательская, концертно-выставочная деятельность, социальное проектирование – позволяет учащимся реально принять участие в решении насущных социальных проблем, познакомиться с функционированием различных общественных институтов, проявить себя в сфере культурной и общественной деятельности, волонтерской работы с применением разговорного навыка.

Конкурс проектов был представлен работой следующих секций:

- Сохранение истории родного края;
- История семьи;
- Личность в истории;
- Население Кузбасса.

Проанализировав реализацию национально-регионально-

го компонента содержания образования через урочную деятельность, мы пришли к следующим выводам:

– преобладает тенденция этнопедагогической направленности образовательного процесса, направленная на сохранение, распространение и развитие исторической преемственности поколений, сохранение культуры, традиций и языка, но не на развитие культуры межэтнических отношений. Именно развитие культуры межэтнических отношений выделено нами как компонент этнопедагогической направленности образовательного процесса, влияющий на уровень социализированности учащихся;

– основу этнопедагогической направленности образовательного процесса составляет содержание гуманитарных дисциплин. Для определения социализирующего потенциала той или иной дисциплины, необходимо соблюсти алгоритм исследования каждой дисциплины;

– раскрытие социализирующего потенциала дисциплины происходит с помощью внедрения дополнительных тем, направленных на совершенствование базисного учебного плана конкретной дисциплины, освоения новых форм, методов, приемов, а также, невозможно без планомерного участия педагогов, учащихся и их родителей.

Реализация национально-регионального компонента в процессе внеурочной деятельности на базе МБОУ «Бековская основная общеобразовательная школа» представлена следующим образом (таблица 1).

В целях методического обеспечения реализации национально-регионального компонента учебно-воспитательного процесса следует обращать особое внимание на совершенствование организационных форм внеучебной деятельности, обеспечивающей эффективность формирования у учащихся опыта достижения успеха, на организацию гуманных взаимоотношений личности и коллектива на основе принципа единства, индивидуального и коллективного.

Нами предложены и внедрены новые виды внеурочной деятельности, не осуществляемые ранее на базе общеобразовательной школы, по направлениям:

– научно-познавательное, а именно: туристско-краеведческая деятельность «Проект социокультурных связей телеутского этноса»;

– духовно-нравственное: цикл мероприятий совместно со студентами социально-психологического факультета КемГУ, определивший не только понимание учащимися вопросов межнационального взаимодействия, толерантности и др., но и позволил замотивировать учащихся к плодотворному участию в образовательном процессе и пробудило желание поступления в ВУЗы.

Полагаем, что организация этнопедагогической деятельности социума, образовательного учреждения и семьи по социализации учащихся требует качественной функциональной дифференциации методического обеспечения. Особенности этого методического обеспечения стали:

– функциональная структурированность на разных этапах организации этнопедагогической деятельности, педагогически целесообразное и функционально определенное использование совокупности его элементов;

– систематическое взаимодействие педагогов по созданию и использованию методического обеспечения организации этнопедагогической деятельности социума, образовательного учреждения и семьи по социализации учащихся.

Несмотря на обширный ряд форм работы с учителями, ряд ученых выделяют проблему недостаточной развитости научно-методического обеспечения реализации национально-регионального компонента и говорят о недостаточной подготовленности

учителей к организации этнопедагогической направленности образовательного процесса. Так, до сих пор отсутствует четкий понятийный аппарат, не разработаны основные подходы к решению вопросов обучения и воспитания с учетом региональных условий. Не выявлены эффективные социально-педагогические и педагогические условия реализации регионального компонента содержания образования как необходимого фактора развития личности учащегося.

#### Библиографический список

1. Ворохова, З. Национально-региональный компонент: разработка и реализация // Нар. образование. – 2000. – № 6.

#### Bibliography

1. Vorokhova, Z. Nacionaljno-regionalnihyj komponent: razrabotka i realizaciya // Nar. obrazovanie. – 2000. – № 6.

Статья поступила в редакцию 30.04.14

УДК 373.1

**Gubnitsky O.V. MODEL OF FORMING OF ENVIRONMENTALLY HEALTHFUL ORIENTATIONS OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL WITHING THE PROJECT-BASED ACTIVITY.** The article presents a model of ecologically healthful orientations by means of the project activity in the field of basic education and characteristics of this model are highlighted. The successful operation of the model of the project activity is realized through in the following conditions: the proper pedagogical conditions, the social order of the society, trends in environmental education, the leading ideas of the aggregate system activity and axiological approaches.

**Key words:** formation, model, environmental values, project activity, students of secondary school.

**О.В. Губницкая**, аспирант ЧГПУ, учитель высшей категории МАОУ гимназии № 23, г. Челябинск, E-mail: gubnickay@bk.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена модель формирования экологических ценностных ориентаций средствами проектной деятельности в сфере основного образования, выделены характеристики модели. Для успешного функционирования модели средствами проектной деятельности мы учитывали: педагогические условия, социальный заказ общества, тенденции изменения содержания экологического образования, ведущие идеи совокупности системно-деятельностного и аксиологического подходов.

**Ключевые слова:** формирование, модель, экологические ценностные ориентации, проектная деятельность, обучающиеся основной школы.

Всемирные проблемы современности – противоречия человека и природы – несут реальную угрозу человеческой цивилизации, поднимают потребность в экологическом образовании, призванном на практике осуществлять идеи общества, осведомленного в экологическом плане. Вопросы экологической культуры, экологического воспитания сегодня наиболее проблемные. Наша позиция основывается на решениях многих конгрессов и конференций разных уровней «доказано, что вслед за переоценкой ценностей в обществе, происходящей в обществе постоянно, а иногда предвосхищая ее, происходят изменения в ценностных ориентациях школьников. Система ценностных ориентаций школьников всегда адекватна системе ценностей общества» [1, с. 5]. «Невнимание к ценностям и целям образования, пассивное восприятие тех жизненных приоритетов, которые стихийно складываются в обществе, – едва ли не главный порок современного образования» [2, с. 126-134]. Из этого следует, что главным достоинством прогрессивной образовательной педагогической идеи сегодня это – направленность на экологические ценностные ориентации, которые представлены в авторской модели формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности.

На XVI Международной конференции «Экологическое образование в интересах устойчивого развития» в Москве, 2010 С.И. Барановский, академик РАЕН и РЭА, отметил «что, власть, в лице Президента России, напрямую заговорила о необходимости «бороться с экологической безграмотностью и безразличием» [3, с. 3], воспитании экологической культуры. Внимание мировой общественности к проблеме экологического образования повысилось, но предмету «Экология» не уделяется доста-

точное внимание, он больше реализуется во внеурочной работе или в содержании элективных курсов, которые ученик посещает по выбору. И перед учителем встает задача – научить всех учащихся правильно взаимодействовать с окружающей средой. Экологические ценностные ориентации – это умение личности предвидеть результаты будущих действий, полное осознание личного сопричастия, стремление активно участвовать в сохранении окружающего мира.

Исследование проблемы в теории и практике экологического образования позволило сделать вывод о том, что экологические ценностные ориентации требуют целенаправленных действий по ее развитию. Под *формированием экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности* мы осознаем планирование образовательного процесса, которое предполагает взаимодействие учителя и обучающегося, направленное на приобретение учебные универсальные действия, наличие экологических ценностей, обеспечивающие многогранное развитие личности и ее деятельности, позволяющих им эффективно применять в проектной деятельности.

Необходимость разработки модели формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности в процессе современного образования определяется теми позитивными тенденциями, которые наметились в российской образовательной системе. Педагогами отмечается тот факт, что современная школа вступила в сложный период реформирования образования, который ведет к необходимости изменения форм и методов взаимодействия с учащимися, поиску новых способов и технологий работы, направленными на личностное развитие. Выбор сис-

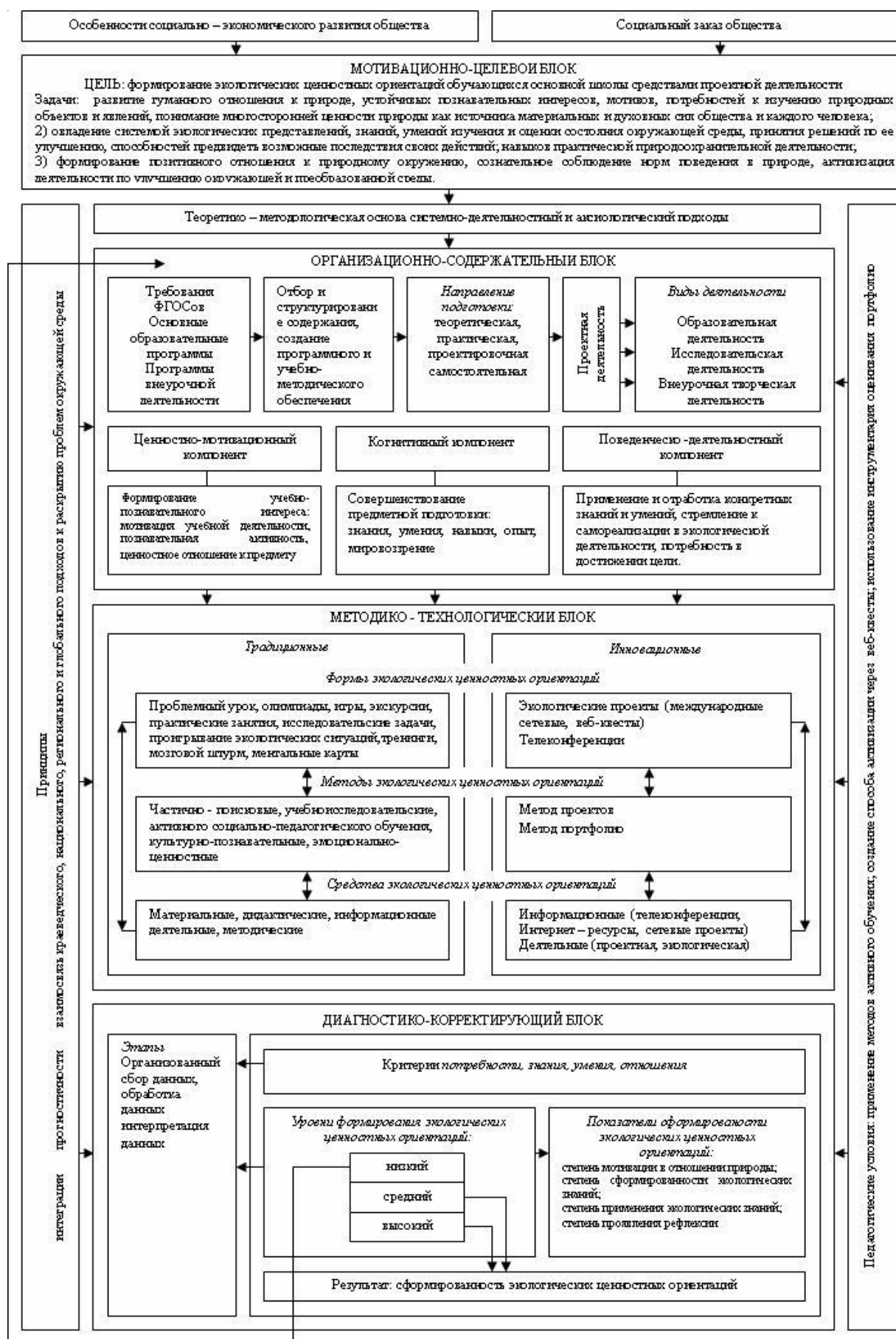


Рис. 1. Модель формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности

темно-деятельностного и аксиологического подходов в нашем исследовании определен: 1) потребностью систематизации исследуемого процесса, т.е. создание подходящей модели и результатом в организованной деятельности (системно – деятельностный подход); 2) особенностью предмета эксперимента – формированием экологических ценностных ориентаций обучающихся (аксиологический подход).

Исходя, из особенностей школьного образовательного процесса модель включает в себя блоки: мотивационно-целевой, организационно-содержательный, методико-технологический, диагностико-корректирующий; по достижению намеченного результата элементом является педагогическая задача; системообразующими факторами, определяющим содержательную и организационную стороны исследуемого процесса – цель и самоуправление процессом; обеспечивается целостность модели, так как все перечисленные блоки и компоненты взаимосогласованы между собой и передают конкретное содержание, работают на конечный итог; открытость, так как модель встроена в контекст системы формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы как дополнительное, но автономный элемент; практичность, так как модель представляет прием объединения практических действий, т.е. рабочим замыслом намеченной цели; предметом является проектная деятельность, в рамках которой формируется его экологические ценности, субъектами – сотрудничество учителя и ученика, в ходе овладения знаниями, к активному участию последних в выборе содержания и методов обучения, занимающий активную позицию в процессе образовательной, теоретической, исследовательской, внеурочной творческой подготовки; комплекс традиционных и инновационных учебно-воспитательных методов и средств, применяемых в современных школах, результатом является сформированные экологических ценностных ориентаций. Применение проектной деятельности дает школьникам сознательно определять собственные цели, намечать порядок исполнения заданий, осуществлять практические задания при этом оценивать и излагать результаты своей работы.

**Мотивационно-целевой блок** (создание у школьников потребности и цели формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности). Среди причин снижения мотивации к формированию экологических ценностных ориентаций обучающихся выявлена недостаточная степень развития экологических знаний, умений и навыков и отсутствие условий для практического применения полученных знаний. Наиболее позитивное влияние на познавательную деятельность и на личность в целом оказывает внутренняя мотивация, поэтому этот тип мотивации следует культивировать при создании положительной мотивации при формировании ценностных ориентаций обучающихся.

**Организационно-содержательный блок** обеспечивает организацию образовательного процесса и содержание индивидуальных образовательных траекторий, направленных на формирование экологических знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентаций. Блок включает содержание Федеральных государственных стандартов и представляющих собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ, школьных программ, ориентированных на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов, программ элективных курсов, составляющих компонент образовательного учреждения базисного учебного плана. Все вышеизложенное характеризуется тем, что из предложенного их набора ученик может выбрать те, которые ему интересны или нужны для интеграции составляющих обучения. *Мотивационно-ценностный* компонент понимается как осознание необходимости в экологоориентированной деятельности, где доминируют личностные экологоориентированные ценности, присутствие познавательной потребности, готовность к получению экологического знаний и творческому применению их, большому интересу к экологическим проблемам [4]. *Когнитивный компонент* – представляет совершенствование предметной подготовки: знания, умения, навыки, опыт, мировоззрение. Нельзя отказываться от знаниевой составляющей, без определенных знаний невозможно познание. Необходимо рассматривать не как цель, а средство, при этом объем знаний должен определяться уровнем интереса к данной области [5]. *Поведенческо-деятельностный* компонент модели предусматривает осознание и принятие школьниками ценностных ориентаций. Практическая направленность данного процесса обеспечивает

их готовность к активным действиям и позволяет реализовать ценностные ориентации в поведение «...человека реализующее на конкретных проявлениях его жизнедеятельности, но чтобы эта деятельность проявилась, ученик должен внести в общество личный вклад, который соответствует его признанию, требующей постоянной «подпитки» знаний» [6, с. 62].

**Методико-технологический блок** модели определяет формы, методы и средства формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности и отражает деятельность учителя и ученика в учебной сфере. Содержание его построено на сочетании традиционных и инновационных формах, методах обучения, способствующих субъектному и созидательному отношению к природе, что соответствует мироощущению школьников и ориентировано на расширение опыта в процессе непосредственного педагогически организованного взаимодействия с объектами окружающей природной среды.

**Диагностико-корректирующий блок** модели формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности включает в себя систему критериев, к которым относятся знания и умения, проектное мышление, креативность, самостоятельность, сформированность которых позволяет выделить уровни экологической ценностных ориентаций в образовательных организациях.

Анализируя научную литературу и обобщение педагогического опыта, позволили выбрать педагогические принципы экологических ценностных ориентаций обучающихся основной, которые будут указывать направление педагогической деятельности, искать творческий подход к построению педагогического процесса, не нарушая основные требования к организации педагогической деятельности.

*Принцип интеграции* формирует научно-познавательное отношение, устанавливает целостно-нормативные ориентации к окружающей среде, развивает практические умения по улучшению природной среды, создает правила поведения в ней. Приоритеты интеграции из опыта работы показывают интеграцию предметов – биологии с экологией, литературой, химией, математикой, ИЗО, музыкой. Например, для интегрированного урока биологии и ИЗО служат темы «Побег», «Соцветия», «Строение листа» в 6 классе, что дает возможность учащимся при исследовании природных объектов использовать приемы изобразительной деятельности, выполняя творческие коллективные или индивидуальные задания.

*Принцип прогностичности* на практике, в первую очередь, создает в сознании подрастающего поколения новой тенденции – повседневной заботы каждого о сохранении среды не только для нашей жизни, но и будущих поколений. Если в результате обучения учащийся осознает, как и зачем станут развиваться или действовать в ближайшем и отдаленном будущем изученные им, процессы, значит, при организации учебного процесса были учтены принципы и доступности, и наглядности, и научности, системности и последовательности, и связи теории с практикой [7, с. 9-10].

В работе со школьниками предпочтение должно быть отдано *принципу взаимосвязи краеведческого, национального, регионального и глобального подходов к раскрытию проблем окружающей среды*, определены И.Д. Зверевым, А.Н. Захлебным [8; 9]. Воплощение этого принципа помогает школьникам выработать точку зрения на вопрос взаимодействия человека с природой.

Необходимо помнить, что авторская модель проходит процессы становления, совершенствования и развития. В современных условиях любая модель, в том числе и спроектированная нами модель формирования экологических ценностных ориентаций обучающихся основной школы средствами проектной деятельности совершенствуется в процессе ее работы.

Апробация работы модели показала эффективность реализации намеченных путей и средств формирования экологических ценностных ориентаций в образовательном процессе основной школы, способствовала достижению более высоких качественных результатов. Также позволила определять педагогическое воздействие, показывать ученику цель, к которой необходимо стремиться, мотивировать свою деятельность для достижения цели. Самые результативные итоги наблюдались в группе, где образовательный процесс происходил с отработкой исследуемой нами модели, где реализованы весь комплекс педагогических условий.



## Библиографический список

1. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография. – Оренбург, 1996.
2. Саламатов, А.А. Развитие конкурентоспособности и мобильности выпускника средней школы эколого-экономического профиля // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – № 12(2).
3. Барановский, С.И. XVI Международная конференция «Экологическое образование в интересах устойчивого развития» (Россия, Москва, 25–26 июня 2010): тезисы докладов и презентаций XVI Международной конф. «Экологическое образование в интересах устойчивого развития». – СПб., 2010.
4. Губницкая, О.В. Создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых основной школы // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заочной науч. конф. / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Пермь, 2011. – Т. 1.
5. Губницкая, О.В. Модель биологически грамотного выпускника гимназии в условиях компетентного подхода // Сборник материалов: опыт лучших педагогов Калининского района, победителей конкурса приоритетного Национального проекта «Образование» в 2008 г. – Челябинск, 2008.
6. Саламатов, А.А. Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты: науч. журнал. – М.; Челябинск. – 2012. – № 4(9).
7. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие. – М., 2003.
8. Захлебный, А.Н. Развитие общего экологического образования в России на современном этапе. Россия в окружающем мире / А.Н. Захлебный, Е.Н. Дзятковская // Россия в окружающем мире – 2008: аналитический ежегодник / отв. ред. Н.Н. Марфенин; под общей ред. Н.Н. Марфенина, С.А. Степанова. – М., 2008.
9. Зверев, И.Д. Экологическое образование школьников / под ред. И.Д. Зверева, Т.И. Суравегиной. – М., 1993.

## Bibliography

1. Kiriyakova, A.V. Teoriya orientatsii lichnosti v mire cennostey: monografiya. – Orenburg, 1996.
2. Salamatov, A.A. Razvitie konkurentosposobnosti i mobilnosti vihpusknika sredney shkolih ehkologo-ehkonomicheskogo profilya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 12(2).
3. Baranovskiy, S.I. XVI Mezhdunarodnaya konferenciya «Ehkologicheskoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya» (Rossiya, Moskva, 25–26 iyunya 2010): tezisi dokladov i prezentatsiy XVI Mezhdunarodnoy konf. «Ehkologicheskoe obrazovanie v interesakh ustoychivogo razvitiya». – SPb., 2010.
4. Gubnickaya, O.V. Sozdanie polozhitel'noy motivatsii ehkologicheskoy deyatelnosti obuchaemikh osnovnoy shkolih // Problemih i perspektivih razvitiya obrazovaniya: materialih mezhdunar. zaochnoy nauch. konf. / pod obsh. red. G.D. Akhmetovoy. – Perm', 2011. – T. 1.
5. Gubnickaya, O.V. Modelj biologicheskii gramotnogo vihpusknika gimnazii v usloviyakh kompetetnogo podkhoda // Sbornik materialov: opit luchshikh pedagogov Kalininskogo rayona, pobediteley konkursa prioritetnogo Nacional'nogo proekta «Obrazovanie» v 2008 g. – Chelyabinsk, 2008.
6. Salamatov, A.A. Professional'niy proekt: idei, tekhnologii, rezul'tatih: nauch. zhurnal. – M.; Chelyabinsk. – 2012. – № 4(9).
7. Gershunskiy, B.S. Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika. Teoriya, metodologiya, praktika: ucheb. posobie. – M., 2003.
8. Zakhlebniy, A.N. Razvitie obshchego ehkologicheskogo obrazovaniya v Rossii na sovremennom eh tape. Rossiya v okruzhayutem mire / A.N. Zakhlebniy, E.N. Dzyatkovskaya // Rossiya v okruzhayutem mire – 2008: analiticheskii ezhegodnik / отв. red. N.N. Marfenin; pod obshchey red. N.N. Marfenina, S.A. Stepanova. – M., 2008.
9. Zverev, I.D. Ehkologicheskoe obrazovanie shkol'nikov / pod red. I.D. Zvereva, T.I. Suraveginoy. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 377

*Kupchigina I.M.* **STUDYING THE PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE.** The article is devoted to the study of the professional culture of teachers with different work experience at the beginning of the experimental work. The article presents the comparative analysis and characteristics of the formation of the cognitive, emotional, communicative and reflective components of the professional culture of teachers with different work experience.

**Key words:** professional culture, professional culture of teachers, cognitive component, emotional component, communicative component, reflexive component.

*И.М. Купчигина, канд. пед. наук, доц. каф. психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kupchigina@mail.ru*

## ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ

Статья посвящена изучению сформированности профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы на начало опытно-экспериментальной работы. В статье представлен сравнительный анализ и характеристики сформированности когнитивного, эмоционального, коммуникативного и рефлексивного компонентов профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, профессиональная культура педагогов, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, коммуникативный компонент, рефлексивный компонент.

Обращение к проблеме формирования профессиональной культуры педагогов является актуальным, обоснованным и своевременным в связи с современными требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке квалифицированных педагогических кадров в контексте Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Очевидно, что развитие государства и общества невозможно без осознания огромной роли культуры в образовании. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности, в том числе профессиональной,

активное освоение общих культурных ценностей объективно требуют обращения внимания на изучение профессиональной культуры педагогов. Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить в структуре профессиональной культуры педагогов четыре компонента – когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный [1, с. 63].

Для изучения сформированности профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы в опытно-экспериментальной работе приняли участие 60 педагогов, которые были

Таблица 1

Показатели сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы (на начало ОЭР)

Уровни	Педагоги со стажем работы 0-5 лет		Педагоги со стажем работы 6-10 лет		Педагоги со стажем работы 10 лет и более	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий уровень	4	20	6	30	13	65
Средний уровень	8	40	12	60	6	30
Низкий уровень	8	40	2	10	1	5

поделены на три подгруппы: педагоги со стажем работы от 0 до 5 лет (20 чел.); педагоги со стажем от 6 до 10 лет (20 чел.); педагоги со стажем от 10 лет и более (20 чел.).

С целью изучения сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы мы использовали анкету, предложенную Е.Н. Новицкой [2, с. 210-211]. Количественные результаты представлены в таблице 1.

Анализ полученных результатов показывает, что **по когнитивному компоненту профессиональной культуры:**

– у педагогов со стажем работы 0-5 лет преобладающими являются средний (8 чел. – 40 %) и низкий (8 чел. – 40 %) уровни. Причем поровну в том и другом случаях. Высокий уровень отмечен только у 4 чел. (20%). Соответственно, большинство педагогов не могут дать определение профессиональной культуры, не осознают ее значимость для успешного осуществления профессиональной деятельности;

– у педагогов со стажем работы 6-10 лет отмечается тенденция к среднему уровню сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры (12 чел. – 60%). Высокий уровень имеется у 6 чел. (30%) и низкий уровень знаний показали только 2 чел. (10%). В данном случае у педагогов имеются поверхностные знания о профессиональной культуре и путях ее формирования, в основном они опираются на субъективные представления и собственный опыт работы;

– у педагогов со стажем 10 лет и более отмечается высокий уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры (13 чел. – 65%). Средний уровень знаний выявлен у 6 чел. (30%) и низкий уровень проявляется у 1 чел. (5%). Это говорит о том, что большая часть педагогов имеет достаточно широкое представление о профессиональной культуре, осознает ее значимость для успешной деятельности и знает о путях ее формирования.

Таким образом, сравнительный анализ показал, что у педагогов со стажем работы 10 лет и более преобладает высокий уровень сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры.

У педагогов со стажем работы 6-10 лет доминирует средний, в то время как у педагогов со стажем работы 3-5 лет показательными являются средний и низкий уровни.

Сформированность эмоционального компонента профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы мы определяли при помощи методики ценностных ориентаций (автор М. Рокич) [3, с. 34].

Анализ результатов показал, что **по эмоциональному компоненту профессиональной культуры:**

– у педагогов со стажем работы 0-5 лет наиболее значимыми **среди терминальных ценностей** являются: актив-

ная деятельная жизнь (средний рейтинг 1), материальная обеспеченность (2), интересная работа (3), счастливая семейная жизнь (4) и творчество (5). Наименее значимыми были выявлены ценности: красота природы и искусства (средний рейтинг 18), счастье других (17) и жизненная мудрость (16).

**Среди инструментальных ценностей в группе педагогов со стажем 0-5 лет** выявлены лидирующие позиции независимости (средний рейтинг 1), образованности (2), жизнелюбности (3), смелости в отстаивании собственной позиции (4) и твердой воли (5). Менее выраженными являются ценности терпимости (16), чуткости (17) и аккуратности (18).

Это может характеризовать данную группу педагогов как целеустремленных прагматиков, знающих цену собственной работы и стремящихся получить за нее достойное вознаграждение, ценящих активность и творчество в деятельности, желающих устроить личную жизнь и благосостояние. В то же время они меньше внимания уделяют ценности красоты, альтруистической направленности и познанию и мудрости как ценностям жизни. В большинстве ситуаций эти люди будут выбирать активную позицию независимости для отстаивания собственной точки зрения, принятой ранее позиции. В то же время они ценят жизнелюбность и оптимизм, ценят статус образованного человека;

– у педагогов со стажем работы 6-10 лет выявлены такие преобладающие терминальные ценности, как: счастливая семейная жизнь (средний рейтинг 1), здоровье (2), материально обеспеченная жизнь (3), интересная работа (4), наличие верных друзей (5). Менее значимыми являются счастье других (16), развлечения (17), красота природы и искусства (18).

**Среди инструментальных ценностей педагогов со стажем 6-10 лет** обнаруживаются следующие ценности: образованность (средний рейтинг 1), воспитанность (2), широта взглядов (3), честность (4) и эффективность в делах (5). Наименее значимыми являются независимость (16), чуткость (17), непримиримость (18).

Данные показатели характеризуют группу педагогов со стажем 6-10 лет как устойчивых среднестатистических работников, отдающих приоритет классическим ценностям – семейная жизнь, здоровье, материальная обеспеченность и т.д. в текущей деятельности выбирают соблюдение образа интеллигентного человека с широким кругозором;

– у педагогов со стажем работы 10 лет и более выявлены преобладающие терминальные ценности: здоровье (средний рейтинг 1), счастливая семейная жизнь (2) и материально обеспеченная жизнь (3), любовь (4) и наличие верных друзей (5). Менее значимыми представляются развитие (16), общественное признание (17) и развлечения (18).

Таблица 2

Показатели сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы (на начало ОЭР)

Уровни эмпатии	Педагоги со стажем работы 0-5 лет		Педагоги со стажем работы 6-10 лет		Педагоги со стажем работы 10 лет и более	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий уровень	6	30	4	20	3	15
Средний уровень	8	40	12	60	10	50
Заниженный уровень	6	30	3	15	6	30
Очень низкий уровень	0	0	1	5	1	5

Таблица 3

Показатели сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы (на начало ОЭР)

Уровни рефлексивности	Педагоги со стажем работы 0-5 лет;		Педагоги со стажем работы 6-10 лет		Педагоги со стажем работы 10 лет и более	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий уровень	12	60	4	20	2	10
Средний уровень	7	35	10	50	6	30
Низкий уровень	1	5	6	30	11	55

В части инструментальных ценностей обнаружены преобладающими в группе педагогов: широта взглядов (1), ответственность (2) и аккуратность (3), воспитанность (4) и жизнерадостность (5). Менее значимыми являются высокие запросы (16), независимость (17) и нетерпимость к недостаткам (18).

**Группа педагогов со стажем 10 лет и более** может быть охарактеризована как консервативная в вопросе жизненных ценностей. Они стремятся к достижению общечеловеческих ценностей, например, здоровье, любовь, дружба, материальное благополучие и др. В любых жизненных ситуациях стремятся предпочитать проявление широкого кругозора. Ценят проявления воспитанности в отношениях между людьми, ответственности в работе, аккуратности в делах. В целом привлекательным считают оптимистичный взгляд на жизнь.

Далее представлены показатели сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы по методике диагностики уровня эмпатийных способностей В.В. Бойко [4, с. 486-490]. Количественные показатели представлены в таблице 2.

Анализ полученных результатов демонстрирует, что **по эмоциональному компоненту профессиональной культуры:**

– **у педагогов со стажем работы 0-5 лет** преобладающими являются средний уровень (8 чел. – 40%). Также отмечается как высокий (6 чел. – 30%), так и низкий (6 чел. – 30%) уровни. Очень низкий уровень в данной группе не выявлен. Полученные результаты характеризуют группу педагогов со стажем 0-5 лет, как достаточно эмпатийных, способных к сопереживанию ученикам и коллегам, понимающих эмоциональные состояния и страдающих в тяжелых ситуациях;

– **у педагогов со стажем работы 6-10 лет** доминирует средний уровень (12 чел. – 60%). Высокий уровень проявляется только у 4 чел. (20%), низкий уровень характерен для 3 чел. (15%). Однако в группе проявляется и очень низкий уровень (1 чел. – 5%). В целом, группа также характеризуется пониманием эмоциональных состояний других людей, умением сопереживать и поддерживать других;

– **у педагогов со стажем 10 лет и более** преобладает средний уровень (10 чел. – 50%). У 6 чел. (30%) проявляется заниженный уровень. Высокий уровень отмечен у 3 чел. (15%). Очень низкий уровень присутствует у 1 чел. (5%). Группа педагогов со стажем 10 лет и более также характеризуется умением сопереживать другим людям, входить в их положение в трудных ситуациях, заражаться в потоке эмоций других людей. Но отмечается тенденция к снижению уровня эмпатии по сравнению с другими группами педагогов.

Таким образом, сравнительные результаты демонстрируют, что у всех групп педагогов преобладающим уровнем сформированности эмоционального компонента профессиональной культуры является средний. Однако у педагогов со стажем работы 0-5 лет второе место занимают высокий и низкий уровни поровну, у педагогов со стажем работы 6-10 лет – высокий уровень, у педагогов со стажем работы 10 лет и более – заниженный.

Для определения уровня сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры у педагогов с разным стажем работы нами использовалась методика диагностики индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (автор А.В. Карпов) [5, с. 45–57]. Результаты сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры с разным стажем работы представлены в таблице 3.

Анализ полученных результатов показывает, что **по рефлексивному компоненту профессиональной культуры:**

– **у педагогов со стажем работы 0-5 лет** преобладающим является высокий уровень (12 чел. – 60%). Средний уро-

вень отмечен у 7 чел. (35%). Низкий уровень проявился только у 1 чел. (5%). Это говорит о том, что в целом группа педагогов со стажем 0-5 лет характеризуется высокой рефлексивностью, т.е. они осознают причинно-следственные связи собственных поступков и решений, умеют признать свою неправоту в некоторых ситуациях и принимают результаты самостоятельной деятельности. Однако иногда рефлексия может доходить до «самокопания» и невнимания к внешним причинам происходящих событий;

– **у педагогов со стажем 6-10 лет** отмечается средний уровень (10 чел. – 50%). Однако у 6 чел. (30%) выявлен низкий уровень и у 4 чел. (20%) отмечается высокий уровень. Это характеризует группу педагогов, как имеющих представление о причинно-следственных связях собственных поступков и решений, они отдают себе отчет о собственной вине или достижениях в определенных делах, но часто могут настаивать на собственной точке зрения невзирая на логические доводы о неправоте;

– **у педагогов со стажем 10 лет и более** отмечается низкий уровень (11 чел. – 55%). У 6 чел. (30%) выявлен средний уровень, и только 3 чел. (15%) имеют высокий уровень. Это характеризует группу педагогов со стажем работы 10 лет и более, как невнимательных к собственным мыслям и анализу внутренних побуждений. Зачастую они руководствуются установками и правилами, стереотипами поведения, невзирая на меняющиеся условия. Могут не признавать собственную вину либо наоборот, вклад, в общее дело, ориентируясь на внешние обстоятельства.

Таким образом, изучение сформированности профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы показало, что во всех группах педагогов со стажем работы 0-5 лет, 6-10 лет и стажем 10 лет и более отмечаются различия в сформированности компонентов профессиональной культуры.

В группе педагогов **со стажем работы 0-5 лет по сформированности:**

– **когнитивного компонента профессиональной культуры** преобладающими являются средний и низкий уровни;

– **эмоционального компонента профессиональной культуры** наиболее значимыми являются такие терминальные ценности, как: активная деятельная жизнь, материальная обеспеченность, интересная работа, счастливая семейная жизнь и творчество. Среди инструментальных ценностей выявлены лидирующие позиции независимости, образованности, жизнерадостности, смелости в отстаивании собственной позиции и твердой воли;

– **коммуникативного компонента профессиональной культуры** выявлен средний уровень, однако также отмечается как высокий, так и низкий уровни;

– **рефлексивного компонента профессиональной культуры** преобладает высокий уровень.

В группе педагогов **со стажем 6-10 лет по сформированности:**

– **когнитивного компонента профессиональной культуры** доминирует средний уровень;

– **эмоционального компонента профессиональной культуры** доминируют такие терминальные ценности, как: счастливая семейная жизнь, здоровье, материально обеспеченная жизнь, интересная работа, наличие верных друзей. Среди инструментальных ценностей приоритетными являются образованность, воспитанность, широта взглядов, честность и эффективность в делах;

– **коммуникативного компонента профессиональной культуры** преобладает средний уровень;

– **рефлексивного компонента профессиональной культуры** доминирует средний уровень.

В группе педагогов **со стажем 10 лет и более по сформированности:**

– **когнитивного компонента профессиональной культуры** отмечается высокий уровень;

– **эмоционального компонента профессиональной культуры** преобладающими терминальными ценностями выявлены здоровье, счастливая семейная жизнь и материально обеспеченная жизнь, любовь и наличие верных друзей. В части инструментальных ценностей обнаружены преобладающими широта взглядов, ответственность и аккуратность, воспитанность и жизнерадостность;

– **коммуникативного компонента профессиональной культуры** отмечается средний уровень;

– **рефлексивного компонента профессиональной культуры** выявлен доминирующим низкий уровень.

Для определения достоверности результатов проведенного исследования мы использовали непараметрический метод математической статистики для независимых выборок U-крите-

рий Манна-Уитни, предназначенный в нашем случае для определения значимости различий в компонентах профессиональной культуры педагогов с разным стажем работы. Обработка эмпирических данных производилась с помощью компьютерной программы SPSS 15.0 for Windows. Различия можно считать достоверными в случае, если  $U_{эмпл. d^*} U_{кр. (0,05)}$  для групп из 20 чел. равно значению 138. Анализ результатов показал: а) существуют значимые различия когнитивного компонента профессиональной культуры у педагогов с разным стажем работы: 0-5 лет стажа ( $U_{эмпл.1} = 119 < U_{0,05} = 138$ ), 6-10 лет стажа ( $U_{эмпл.2} = 123 < U_{0,05} = 138$ ) и более 10 лет стажа ( $U_{эмпл.3} = 115 < U_{0,05} = 138$ ); б) существуют значимые различия коммуникативного компонента профессиональной культуры у педагогов с разным стажем работы: 0-5 лет ( $U_{эмпл.4} = 112 < U_{0,05} = 138$ ), 6-10 лет стажа ( $U_{эмпл.5} = 134 < U_{0,05} = 138$ ) и более 10 лет стажа ( $U_{эмпл.6} = 117 < U_{0,05} = 138$ ); в) существуют значимые различия рефлексивного компонента профессиональной культуры у педагогов с разным стажем работы: 0-5 лет ( $U_{эмпл.7} = 109 < U_{0,05} = 138$ ), 6-10 лет стажа ( $U_{эмпл.8} = 112 < U_{0,05} = 138$ ) и более 10 лет стажа ( $U_{эмпл.9} = 98 < U_{0,05} = 138$ ).

#### Библиографический список

1. Купчигина, И.М. Изучение и анализ сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования / И.М. Купчигина, И.Е. Балыхова // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 3(40).
2. Новицкая, Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза (на материале подготовки учителя музыки): дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2002.
3. Крутецкий, В.А. Психология. – М., 2006.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2001.
5. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24.

#### Bibliography

1. Kupchigina, I.M. Izuchenie i analiz sformirovannosti professional'noy kul'turi u budutikh uchiteley v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya / I.M. Kupchigina, I.E. Balikhova // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
2. Novitskaya, E.N. Sistemniy podkhod k formirovaniyu professional'noy kul'turi studentov pedvuza (na materiale podgotovki uchitelya muziki): dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2002.
3. Krutetskiy, V.A. Psikhologiya. – M., 2006.
4. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testih / pod red. D.Ya. Raygorodskogo. – Samara, 2001.
5. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – Т. 24.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 377

**Kupchigina I.M. FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.** The article reveals the problems of formation of professional culture of future teachers in the system of secondary professional education. The research presents a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the problem of studying the professional culture of a specialist. The author presents the description of the experimental work of forming professional culture of future teachers in the system of secondary professional education.

**Key words:** professional culture, professional culture of future teachers, cognitive component, emotional component, communicative component, reflexive component, system of secondary professional education.

**И.М. Купчигина**, канд. пед. наук, доц. каф. психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: kupchigina@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования, автор представляет вниманию теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме изучения профессиональной культуры специалиста. В статье представлено описание опытно-экспериментальной работы по формированию профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования в совокупности ее компонентов.

**Ключевые слова:** профессиональная культура, профессиональная культура будущих учителей, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, коммуникативный компонент, рефлексивный компонент, опытно-экспериментальная работа, система среднего профессионального образования.

Интеграция российской образовательной системы в мировую систему образования и вступления ее в Европейское образовательное сообщество (переход на двухуровневую систему образования), социально-экономические изменения, происходящие

в российском обществе, диктуют необходимость новых подходов к подготовке конкурентоспособных выпускников педагогических заведений, способных к самостоятельной профессиональной деятельности, адаптации к изменяющимся условиям,

обладающих сформированным профессиональным мышлением и профессиональной культурой, что требует пересмотра содержания образования в русле аксиологического, культурологического и компетентностного подходов.

Анализ теоретических источников показал, что профессиональная культура специалиста и проблема ее формирования изучаются философией, психологией, педагогикой. В философии вопросы становления профессиональной культуры специалиста рассматриваются во взаимосвязи с формированием его мировоззренческого, социально-аксиологического, логико-гносеологического потенциала (Р. Бернс, М.С. Каган, В. Франкл). В педагогике профессиональная культура специалиста рассматривается как предпосылка формирования его профессионализма (В.В. Краевский); показатель профессиональной готовности (И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов); способы восприятия и достижения общечеловеческих целей и ценностей, обуславливающих становление личности специалиста и характеризующих его мировоззрение, уровень интеллекта, отношение к окружающему миру (М.В. Богуславский, В.В. Игнатов, Г.И. Чижакова). В настоящее время активно исследуются различные аспекты формирования профессиональной культуры специалистов различных профессиональных областей (С.В. Верети, Я.И. Войтальянова, И.М. Купчигина, В.Г. Игнатов и др.). Проблема формирования профессиональной культуры учителя разрабатывалась в трудах А.В. Барабанщикова, Е.В. Бондаревской, И.Ф. Исаева, Н.В. Седова, В.А. Сластенина, А.М. Столяренко, Е.Н. Шиянова и др. В последние годы проблема формирования профессиональной культуры учителя все больше становится объектом и предметом научных исследований. Особое внимание данному вопросу уделено в работах А.В. Блаженко, Е.Н. Васильевой, Л.П. Гузовой, Л.Н. Капустиной, Е.Н. Новицкой, Л.Б. Спасской, Т.Г. Юсуповой и др.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта по педагогическим направлениям предполагает развитие культурного потенциала будущего учителя, в частности, в качестве требований указывается владение культурой мышления, культурой речи, культурой поведения как составляющих его профессиональной культуры.

Научно-практическое значение проблемы формирования профессиональной культуры у будущих учителей обусловлено необходимостью понимания того, что эффективность этого процесса может быть достигнута только при установлении оптимальных педагогических условий целенаправленной подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в процессе обучения в учебном заведении.

В настоящее время становится очевидным, что формирование профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования является одной из глобальных задач организации учебно-воспитательного процесса в системе непрерывного педагогического образования. Однако процесс формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования мало исследовался. Как правило, внимание уделяется проблеме формирования профессиональной культуры будущих учителей в высшем учебном заведении. При этом в учебной программе по подготовке будущих учителей в системе среднего профессионального образования не предусмотрено отдельной учебной дисциплины или спецкурса, основной целью которых являлось бы раскрытие сущности профессиональной культуры, ее содержания, а также проблемы формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

Анализ научных исследований по изучаемой проблеме позволил выявить противоречия:

- между необходимостью формирования профессиональной культуры у будущих учителей и недостаточно выраженной ориентацией образовательного учреждения на обогащение знаний студента о ценностях профессиональной культуры, формирование позитивного отношения к ним и готовности действовать в соответствии с данными ценностями;

- наличием объективного потенциала системы среднего профессионального образования для формирования профессиональной культуры у будущих учителей и его недостаточной востребованностью при организации учебно-воспитательного процесса;

- сложностью процесса формирования профессиональной культуры у будущих учителей как профессиональной ценности

и недостаточной разработанностью условий ее формирования в сложившейся образовательной среде.

Названные противоречия актуализируют проблему исследования – как формировать профессиональную культуру у будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

Проведенный анализ теоретических подходов к исследованию понятий «культура», «профессиональная культура», «профессиональная культура учителя», а также обобщение рассмотренных научных подходов, позволили нам определить профессиональную культуру учителя как совокупность специальных теоретических знаний и практических умений; профессиональная культура учителей характеризуется устойчивой потребностью в профессиональной деятельности, профессионально-педагогической компетентности; культурой мышления и интеллектуальной активностью, высокой профессиональной работоспособностью, высокой мотивацией к постоянному педагогическому самообразованию, высоким уровнем развития личностных качеств. Уточненная нами структура профессиональной культуры учителей включает когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, рефлексивный компоненты [1, с. 327-329]. В рамках исследовательской работы нами определены их ценностные характеристики (культура мышления, культура проявления эмоций, культура общения, культура рефлексии и саморефлексии). Выявленные критерии и уровни позволяют определить уровни сформированности профессиональной культуры у будущих педагогов в системе среднего профессионального образования – студентов педагогических направлений [2, с. 62-66].

С целью формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования на начало опытно-экспериментальной работы были сформированы экспериментальная и контрольная группы студентов 2 курсов педагогических направлений. Для изучения сформированности когнитивного компонента нами использовалась анкета по выявлению знаний студентов о профессиональной культуре, автор Е.Н. Новицкая [3, с. 210-211]; коммуникативного – методика диагностики уровня эмпатийных способностей, автор В.В. Бойко [4, с. 486-490]; эмоционального – методика «Ценностные ориентации», автор М. Рокит [5, с. 34]; рефлексивного компонента – методика определения уровня развития рефлексивности, автор А.В. Карпов [6, с. 45-57].

На начало опытно-экспериментальной работы были выявлены средний и низкий уровни сформированности всех четырех компонентов в экспериментальной и контрольной группах. Эти данные определили приоритетную задачу для дальнейшего исследования – выявление и реализацию в условиях учебно-воспитательного процесса организационно-педагогических условий формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

Полученные результаты сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования на начало опытно-экспериментальной работы позволили выявить и обосновать, что необходимыми организационно-педагогическими условиями формирования профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования являются:

1. Актуализация знаний студентов о профессиональной культуре учителей и ее ценностях посредством изучения модульной программы спецкурса «Профессиональная культура учителя», которая позволяет студентам осознать необходимость владения профессиональной культурой для дальнейшей профессиональной деятельности, становления их как специалистов; способствует от-refлексированию своей профессиональной культуры и откорректированию ее на первых этапах формирования в системе среднего профессионального образования.

2. Организация диалогового пространства, обеспечивающая формирование ценностного отношения студентов к профессиональной культуре учителей. Попытки принятия иной и представление своей точки зрения помогает студентам разносторонне осмыслить значимость ценностей профессиональной культуры для осуществления профессиональной деятельности, а также пересмотреть и обогатить свою личностную позицию с учетом ценностей профессиональной культуры.

3. Включение студентов в имитационное моделирование, обеспечивающее освоение ценностей профессиональной культуры; осознание противоречия между сложившимися нормами поведения и требованиями, предъявляемыми к профессиональ-

Таблица 1

Данные сформированности когнитивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	4	11	12	34	5	14	8	23
Средний	13	37	18	52	13	37	19	54
Низкий	18	52	5	14	17	49	8	23

Таблица 2

Данные сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Очень высокий	0	0	11	31	0	0	7	20
Средний	12	34	15	43	11	31	14	40
Заниженный	17	49	7	20	20	57	11	31
Очень Низкий	6	17	2	6	4	12	3	9

Таблица 3

Данные сформированности рефлексивного компонента профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования

Уровни	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	4	12	10	29	4	12	6	17
Средний	16	45	18	51	18	51	19	54
Низкий	15	43	7	20	13	37	10	29

ной деятельности; в дальнейшем позволяет стремиться к реализации ценностей профессиональной культуры в процессе ее осуществления.

По окончании опытно-экспериментальной работы (ОЭР) был осуществлен контрольный срез, основная цель которого было определение показателей сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования по четырем компонентам в экспериментальной и контрольной группах.

Полученные результаты, представленные в таблице 1, демонстрируют, что в результате опытно-экспериментальной работы количество человек, которым присущ высокий и средний уровень сформированности когнитивного компонента вырос, наиболее положительная динамика отмечена в экспериментальной группе. Это позволяет сделать вывод, что у студентов данной группы вырос уровень знаний о профессиональной культуре учителей и ее ценностях, умения по переработке информации, появилось осознание изучаемого материала.

Полученные данные в результате опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о преобладании среднего уровня сформированности коммуникативного компонента профессиональной культуры у будущих учителей. Интерпретация результатов методики выявила доминирующие каналы эмпатии у студентов экспериментальной группы – равномерное распределение рационального, эмоционального и интуитивного каналов, в отличие на начало опытно-экспериментальной работы, когда преобладал интуитивный канал.

По эмоциональному компоненту профессиональной культуры у будущих учителей в экспериментальной группе в результате опытно-экспериментальной работы зафиксирована положительная динамика. В экспериментальной группе такие ценности, как развитие, жизненная мудрость, активная деятельная

жизнь, познание, воспитанность, образованность, терпимость, чуткость, честность, ответственность, широта взглядов заняли верхние и средние позиции. Это демонстрирует приоритетность позитивного отношения будущих учителей к профессиональной культуре и ее ценностям. В контрольной группе произошли изменения эмоционального отношения студентов в позитивную сторону, но они незначительные.

По рефлексивному компоненту в результате опытно-экспериментальной работы также наблюдается положительная динамика в экспериментальной группе. Несмотря на то, что по-прежнему преобладает средний уровень сформированности данного компонента, количество человек с высоким уровнем увеличилось, а с низким – почти в два раза меньше (положительная тенденция студентов к осуществлению анализа собственной профессиональной деятельности на основе освоенных ценностей профессиональной культуры и организации дальнейших действий, руководствуясь ценностными ориентирами).

По окончании опытно-экспериментальной работы было проведено вычисление U-критерия Манна-Уитни. Результаты эмпирических значений по когнитивному, коммуникативному, рефлексивному компонентам находятся в зоне значимости, что свидетельствует о наличии различий между показателями в контрольной и экспериментальной группах.

Таким образом, результаты проведенной диагностики по окончании опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о наличии позитивной динамики сформированности каждого из компонентов профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования, что свидетельствует об эффективности выявленных и реализованных организационно-педагогических условий, способствующих формированию профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования.

## Библиографический список

1. Купчигина, И.М. Теоретические основы формирования профессиональной культуры будущих учителей / И. М. Купчигина, И.Е. Балыхова // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов. – Барнаул, 2012.
2. Купчигина, И.М. Изучение и анализ сформированности профессиональной культуры у будущих учителей в системе среднего профессионального образования / И.М. Купчигина, И.Е. Балыхова // Мир науки, культуры и образования. – 2013. – № 3(40).
3. Новицкая, Е.Н. Системный подход к формированию профессиональной культуры студентов педвуза (на материале подготовки учителя музыки): дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2002.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 2001.
5. Крутецкий, В.А. Психология. – М., 2006.
6. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24.

## Bibliography

1. Kupchigina, I.M. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noy kul'tur budutshikh uchiteley / I. M. Kupchigina, I.E. Balikhova // Aktual'nye voprosy pedagogiki i psikhologii obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii molodykh uchenykh, magistrantov, studentov. – Barnaul, 2012.
2. Kupchigina, I.M. Izucheniye i analiz sformirovannosti professional'noy kul'tur u budutshikh uchiteley v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya / I.M. Kupchigina, I.E. Balikhova // Mir nauki, kul'tur i obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
3. Novitskaya, E.N. Sistemniy podkhod k formirovaniyu professional'noy kul'tur studentov pedvuza (na materiale podgotovki uchitelya muziki): dis. ... kand. ped. nauk. – Saratov, 2002.
4. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy / pod red. D.Ya. Raygorodskogo. – Samara, 2001.
5. Krutetskiy, V.A. Psikhologiya. – M., 2006.
6. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – T. 24.

*Статья поступила в редакцию 25.04.14*

УДК 510 (075.5)

**Rudometova N.V. FEATURES OF THE MATHEMATICAL ACTIVITY OF STUDENTS MAJORING IN CLASSES IN HUMANITIES.** This article describes the basic psychological traits of students, who are good at literature, social sciences and fine arts. Some particular groups of the most characteristic features of the mathematical activity for these students are presented.

**Key words:** students majoring in humanities, psychological and pedagogical features, mathematical activity.

**Н.В. Рудометова**, аспирант Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского, э. Арзамас, E-mail: nat.rud.arz@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ И ШКОЛ

В статье описаны общие психологические черты учащихся, склонных к изучению литературных, общественных дисциплин и изобразительному искусству, а также выделены и охарактеризованы группы наиболее характерных для этих школьников особенностей математической деятельности.

**Ключевые слова:** учащиеся гуманитарных классов и школ, психолого-педагогические особенности, математическая деятельность.

Одним из приоритетных направлений современного образования является профилизация школьного обучения, в основе которой лежит учет мотивов, целей, интересов, потребностей школьников и их индивидуально-психологических различий. Реализация ФГОС в профильной школе подразумевает внедрение системно-деятельностного подхода, позволяющего учитывать различия учебно-познавательной деятельности школьников, обучающихся в профильных классах. В частности этот подход позволяет принимать во внимание специфику и особенности формирования учебно-познавательной математической деятельности. В рамках выделенных на современном этапе развития школьного образования основных направлений профильного обучения математике наиболее сложным и менее изученным в методической науке представляется процесс обучения математике школьников-«гуманитариев». Ученые-методисты (А.В. Гладкий, Ю.М. Колягин, Г.Е. Крейдлин, Н.Х. Розов, И.М. Смирнова, Л.Г. Шестакова и др.), описывая, чаще всего, лишь содержательный аспект данной проблемы, в то время как деятельностный аспект ими либо затрагивается в контексте содержания, либо не рассматривается вовсе. Поэтому актуальной на сегодняшний день остается проблема выявления видов математической деятельности, наиболее характерных для учащихся гуманитарных классов и школ. Решение поставленной проблемы, в первую очередь, основывается на рассмотрении психолого-педагогических особенностей таких школьников.

Изучению индивидуально-психологических особенностей школьников посвящены работы С.А. Богомаза, С.М. Бондарен-

ко, К.М. Гуревича, С.А. Изюмовой, В.И. Киреевко, А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, Н.А. Менчинской, А.А. Мелик-Пашаева, З.Н. Новлянской, В.С. Ротенберга, А.Л. Сиротюк, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрикова, И.С. Якиманской и др. Обобщая результаты их исследований, можно сделать вывод о том, что школьники, склонные как к изучению литературных и общественных дисциплин, так и изобразительному искусству, имеют определенное количество общих психологических черт, к которым, прежде всего, относятся: преобладание первой сигнальной системы – «художественный тип»; художественная интуиция; впечатлительность и эмоциональность; наглядно-образное мышление; единство образной и эмоциональной памяти; эмоциональное восприятие; богатое творческое воображение; легкость образования словесных, образных или художественных ассоциаций; художественная наблюдательность; эстетическая позиция личности. Указанные психологические особенности учащихся гуманитарных классов и школ оказывают влияние на отличительные черты учебно-познавательной деятельности школьников в целом, и математического вида в частности [1; 2; 3].

Изучению особенностей восприятия математики учащимися-«гуманитариями» посвящены работы В.А. Крутецкого, Г.Г. Левитаса, Н.Х. Розова, И.М. Смирновой, Л.Г. Шестаковой, Н.И. Юдашиной и др. В исследованиях В.А. Крутецкого, С.И. Шапиро и А.В. Юрьевой, выделены следующие особенности учебно-познавательной математической деятельности учащихся гуманитарных классов и школ: развернутость рассуждений; строгое соблюдение алгоритма; трудности при формулировании главной

мысли и решении нестандартных задач; опора на частный случай при доказательстве; слабая связь между прямыми и обратными действиями, взаимно обратными понятиями; формирование обратного понятия как нового, без опоры на усвоенное прямое; низкая избирательная способность при запоминании информации; интерес к ярким, эмоционально окрашенным, нестандартным ситуациям; устойчивость внимания на уроках – не более 12 минут.

Л.Г. Шестакова, Н.И. Юдашина и И.С. Якиманская, исследуя интересы и особенности познавательной деятельности учащихся гуманитарных классов и школ, выделяют еще ряд особенностей изучения математики такими учащимися: для учащихся классов гуманитарного профиля имеет значение содержание задачи, соответствие условия реальной действительности (именно в этом плане проходит ее первоначальное осмысление, лишь затем начинается перевод на математический язык); школьники-«гуманитарии» с интересом относятся к историческим справкам, фактам и т.д. (в отличие от учеников математического профиля гуманитарии хорошо запоминают исторические сведения, с удовольствием готовят сообщения); восприятие красоты математики направлено у учащихся гуманитарных классов на ее проявления в живой природе, произведениях искусства, конкретных математических объектах [4; 5].

Характеризуя отличительные черты восприятия математики учащимися гуманитарных классов и школ, Ю.Н. Кулютин, Г.С. – Сухобская, Л.Г. Шестакова подчеркивают, что в связи с преобладанием первой сигнальной системы и наглядно-образного мышления, они более других нуждаются в том, чтобы теоретический материал был систематизирован в виде наглядных графических образов [6]. По этой же причине, такие школьники склонны к конкретному учебному материалу и практическим действиям. В связи с более низким уровнем развития способностей к переработке конкретной информации в абстрактную, в решении сюжетных задач зачастую испытывают затруднения при переходе с обычного языка на математический и наоборот. В силу преобладания образной памяти учащиеся гуманитарных классов и школ в ходе своей работы в основном оперируют готовыми формулами, теоремами и др. Такие учащиеся не видят необходимости в пояснениях к производимым действиям при решении задач, доказательстве теорем (в частности в обосновании чертежей) и не могут кратко их формулировать; не видят способов для организации самоконтроля; путают необходимые условия с достаточными, а свойства с признаками; не могут проводить классификацию понятий.

Г.Г. Левитас, М.И. Смирнова, Г.Е. Шикин и др. отмечают, что из математических дисциплин и разделов учащиеся гуманитарных классов и школ воспринимают лучше и сознательнее геометрию, в частности, стереометрию, поскольку тут играет роль лучшая организация курса, большая его наглядность, логичность, доказательность, опора на историю науки, большое разнообразие задач и требование оперирования пространственными образами [7]. Уроки стереометрии позволяют чаще применять такие формы устной работы как лекции, рассказы, беседы, доклады, сообщения, использовать занимательный материал (задачи на разрезание, задачи психологического плана и др.), поскольку, как указывает Л.М. Фридман, учащимся данной категории присуще особое построение речевого высказывания, которое проявляется в полноте, развернутости высказывания, его эмоциональной тональности, стремлении к описательности.

В свою очередь И.М. Осмоловская подчеркивает, что при изучении естественно-математических наук учащиеся гуманитарных классов и школ проявляют интерес к гуманитарному, личностно-ориентированному аспектам, включающим в себя фрагменты, раскрывающие жизненно-практическую, мировоззренческую, эстетическую ценности научных знаний, а также вопросам этики науки. При изучении историко-научного материала для школьников-«гуманитариев» важно раскрытие не просто истории науки, а социальной ее стороны, что предполагает исследование взаимовлияния общества и науки, воздействия научных открытий на мировосприятие, мироощущение людей; для них интересны личностные качества ученых; представление ученого как живого человека с присущими ему личностными особенностями [8].

Исходя из собственной практики и опыта работы учителей математики, можно сделать вывод о том, что большая часть

школьников-«гуманитариев» испытывают интерес к изучению математики, но в силу преобладания у них наглядно-образной и второстепенности словесно-логической формы мышления усвоение данного предмета вызывает у них затруднения. Как было отмечено ранее, учащиеся гуманитарных классов и школ из математических дисциплин отдают предпочтение геометрии, однако некоторые учителя математики, преподающие в гуманитарных классах, констатируют, что среди таких школьников находятся те, которые интересуются алгеброй, поскольку на этом материале легче и доступнее организуется алгоритмизированная, репродуктивная математическая деятельность по решению стандартных, содержащих необходимый минимум математических действий и преобразований, задач. Как было сказано выше, учащиеся гуманитарных классов и школ отличаются богатым творческим воображением, художественной наблюдательностью, эстетической позицией личности, поэтому для них важны задания на создание сказок, рассказов на математическом материале, их увлекает решение сюжетных задач и выполнение занимательных заданий.

Таким образом, психолого-педагогические особенности учащихся гуманитарных классов и школ оказывают существенное влияние на их математическую деятельность, в связи с чем можно выделить ряд специфических черт, которые условно объединяются в следующие группы: творческого гуманитарно-ориентированного характера (в силу психолого-педагогических особенностей для таких школьников в меньшей степени характерна абстрактная математическая деятельность; их более интересует сильная им созидательная, творческая деятельность, в том числе связанная с синтезом математического и гуманитарного); репродуктивной и поисковой направленности (учащиеся гуманитарных классов и школ менее свойственны такие виды математической деятельности, которые включают в себя анализ, применение нескольких сложных методов при решении проблемы; однако для них сильны те виды деятельности, которые требуют описания какого-либо математического положения или в основе которых лежит нахождение ответа по известному алгоритму); эстетического восприятия математической информации (поскольку для учащихся-«гуманитариев» характерна эстетическая позиция личности, они пытаются отыскивать и описывать различные формы прекрасного не только при изучении профильных, но и математических дисциплин); эмоциональной окрашенности (такие школьники нуждаются в тех видах деятельности, в ходе которых позволяется осуществлять общение и проявлять эмоции и чувства) (рис. 1).

Исходя из того, что у учащихся гуманитарных классов и школ преобладает первая сигнальная система, а также достаточно высоко развиты художественные наблюдательность и интуиция, творческое воображение, их математическая деятельность обладает такими характерными чертами как креативность (создание стихотворений на математическом материале); интуитивная направленность поиска решения математических задач; направленность на отыскание художественно-прикладной ценности математического объекта (поиск применения «золотого сечения» в произведениях искусства); ориентация на оригинальность отыскания ответа математической задачи (описание решения задачи в виде комикса); значимость решения нестандартных гуманитарно-ориентированных математических проблем, связанных с подробным, развернутым описанием, иллюстрированием, моделированием, графической или словесной интерпретацией некоторых математических положений (моделирование математических объектов – многогранников, тел вращения, графиков функций и др.); сочинением собственных задач, а также отражением собственного художественного видения некоторой математической проблемы (написание сочинений, отражающих отношение к той или иной математической проблеме) и др. Все эти особенности изучения математики учащимися гуманитарных классов и школ можно объединить в группу особенностей *творческого (гуманитарно-ориентированного) характера*.

В связи с тем, что учащиеся гуманитарных классов и школ обладают наглядно образным мышлением, легкостью образования словесных, образных или художественных ассоциаций, они предпочитают решение алгебраических задач, сводящихся к применению известного, подробно изученного алгоритма (решения типовых задач, в частности, логарифмических и показательных уравнений и неравенств; упрощение тригонометричес-





Рис. 1. Влияние психологических особенностей учащихся гуманитарных классов и школ на их математическую деятельность

ких выражений, нахождение области определения сложных функций; построение графиков степенных функций); деятельности, предполагающей полное, развернутое, обстоятельное описание математических явлений, понятий, фактов и др.; изучение разделов и тем геометрии, опирающихся на значительное количество наглядного материала; решение задач и проблем, требующих оперирования конкретными, частными объектами. При изучении математических дисциплин учащиеся гуманитарных классов и школ в большей степени опираются не на логические выводы как школьники, склонные к изучению математики, а на иллюстрации, рисунки, модели, графики, презентации и др.; по этой же причине они более успешны в изучении геометрии, решении сюжетных задач и историко-математических проблем. Большая часть школьников-«гуманитариев» испытывает трудности при решении сложных алгебраических задач, требующих оперирования абстрактными объектами, нахождения нового метода решения (или комбинаций нескольких методов), применения нескольких формул и др., однако для них вполне посильными являются стандартные, типовые задачи с конкретным условием, сводящиеся к применению одной-двух формул, правил, теорем, подробно изученных алгоритмов. Таким образом, к группе *особенностей репродуктивной и поисковой направленности* математической деятельности следует отнести такие, как алгоритмичность, описательный характер, ориентация на сюжет решаемых математических задач, наглядность представления математической информации, а также значимость историко-математической информации.

Учащиеся гуманитарных классов и школ обладают эстетическим отношением к действительности, которое также находит свое отражение в их математической деятельности. К группе особенностей математической деятельности, связанных с *эстетическим восприятием* информации, можно отнести культурно-познавательную направленность (изучение истории математики), а также значимость поиска эстетических сторон математических объектов и закономерностей (например, изучение эстетики математической символики, объектов, понятий и др.).

Эмоциональное восприятие действительности, впечатлительность и эмоциональность, а также единство образной и эмоциональной памяти также оказывают влияние на математическую деятельность учащихся-«гуманитариев». Эта деятельность приобретает такие особенности как приоритет самостоятельности (направленность на самореализацию и самоутверждение), но в тоже время для нее характерна значимость обсуждений хода и результатов решения математической проблемы, то есть диалогов и дискуссий (значимость оценки сверстников и преподавателей). Данные особенности математической деятельности объединены в группу особенностей *эмоциональной окрашенности*.

Таким образом, учащиеся гуманитарных классов и школ склонны к творческой деятельности, им интересен процесс творчества на любом предметном содержании, их увлекает «рождение нового» во многих областях и сферах поэтому, обучение математическим дисциплинам должно базироваться именно на формировании творческой математической деятельности, ее развитие должно быть приоритетным направлением математического образования школьников-«гуманитариев».

## Библиографический список

1. Гуревич, К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988.
2. Изюмова, С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. – М., 1995.
3. Мелик-Пашаев, А.А. Методики исследования и проблемы диагностики художественно-творческого развития детей / А.А. Мелик-Пашаев, А.А. Адашкина, Н.Г. Кудина, З.Н. Новлянская, Н.Ф. Чубук // Дефектология. – 2009. – № 5.
4. Якиманская, И.С. Особенности познавательных интересов старшеклассников в условиях дифференцированного обучения / И.С. Якиманская, Н.И. Юдашина // Вопросы психологии. – 1989. – № 3.
5. Шестакова, Л.Г. Математика в гуманитарных классах // Математика в школе. – 1996. – № 1.
6. Кулютин, Ю.Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю.Н. Кулютин, Г.С. Сухобская. – Л., 1967.
7. Левитас, Г.Г. гуманитарность математики и математика для гуманитариев // Социально-политический журнал. – 1998. – № 2.
8. Осмоловская, И.М. Как организовать дифференцированное обучение. – М., 2002.

## Bibliography

1. Gurevich, K.M. Individualno-psikhologicheskie osobennosti shkolnikov. – M., 1988.
2. Izyumova, S.A. Priroda mnemicheskikh sposobnostey i differenciatsiya obucheniya. – M., 1995.
3. Melik-Pashaev, A.A. Metodiki issledovaniya i problemih diagnostiki khudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya detey / A.A. Melik-Pashaev, A.A. Adaskina, N.G. Kudina, Z.N. Novlyanskaya, N.F. Chubuk // Defektologiya. – 2009. – № 5.
4. Yakimanskaya, I.S. Osobennosti poznavatelnykh interesov starsheklassnikov v usloviyakh differencirovannogo obucheniya / I.S. Yakimanskaya, N.I. Yudashina // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 3.
5. Shestakova, L.G. Matematika v humanitarnykh klassakh // Matematika v shkole. – 1996. – № 1.
6. Kulyutin, Yu.N. Razvitiye tvorcheskogo myshleniya shkolnikov / Yu.N. Kulyutin, G.S. Sukhobskaya. – L., 1967.
7. Levitas, G.G. gumanitarnost matematiki i matematika dlya gumanitariyev // Socialno-politicheskiy zhurnal. – 1998. – № 2.
8. Osmolovskaya, I.M. Kak organizovaty differencirovannoe obuchenie. – M., 2002.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 17.023:37:378.22

**Batechko N.G. THE MODERN DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE SCHOOL IN THE CONTEXT OF SYNERGY APPROACH.** Using synergetic principles, particular features of postgraduate school as an integral part of higher education are studied, in the context of Ukraine. In the work contradictions of the formation of postgraduate education and possible ways of their overcoming in the context of the development of the modern society are indicated. The article substantiates the necessity and perspectives of the use of a synergy approach as an innovative methodology in the understanding of morphogenesis of scientific and pedagogical ideas in training of students who do their master's degree.

**Key words:** magistracy, synergy, state of being open to new things, nonlinearity, self-organization.

**Н.Г. Батечко**, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. высшей и прикладной математики, Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины, г. Киев, E-mail: batechko\_n\_@ukr.net

## СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ МАГИСТРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Руководствуясь понятиями синергетики, раскрыты особенности развития магистратуры как неотъемлемой части сферы высшего образования, в частности в Украине. Указаны противоречия становления института магистратуры и возможные пути их преодоления в контексте современного развития общества. Обосновываются необходимость и перспективы использования синергетического подхода как методологии в понимании морфогенеза научно-педагогических идей в подготовке магистров.

**Ключевые слова:** магистратура, синергетика, открытость, нелинейность, самоорганизация.

Современные реалии постиндустриального общества, глобальные изменения во всех сферах жизни, обусловленные современными информационно-коммуникационными технологиями и стремительными интеграционными процессами в мире, требуют новой образовательной модели, способной быстро реагировать на нужды сегодняшнего дня. Такая модель предполагает открытость будущему, а ее дальнейшее развитие должно быть направлено на преодоление замкнутости образовательного процесса и придание ему творческого характера. Лишь при таких условиях образование будет иметь опережающий характер и обуславливать инновационное развитие общества [1, с. 5].

Последнее способствует пересмотру содержания и организации подготовки магистров. Образовательно-квалификационный уровень магистра является одним из определяющих факторов уровня научно-технического прогресса в любой стране, способствует формированию интеллекта молодежи, духовному ее развитию и способствует развитию общества в целом. Все это достигается самой философией магистратуры: единством знаний, умений и навыков, постоянной готовностью к быстро изменяющимся процессам в науке и технологиях. Отсюда очевидная потребность в постоянном обновлении и гибкости магистерских

программ и их способности помочь будущим магистрам прогнозировать следствие любого макро- и микропроцесса, предвидеть изменения в природе и социуме.

Эти обстоятельства требуют пересмотра устоявшихся педагогических принципов, так как в этих условиях вряд ли можно достичь успеха, только опираясь на законы традиционной педагогики. Традиционная педагогика, сформировавшаяся в ответ на требования технической цивилизации, основывающейся на методологиях, идеях и принципах классического рационализма, не в состоянии полностью решить эти вопросы [2]. Синергетика, раскрывающая общие механизмы и закономерности самоорганизации и организации, на наш взгляд, позволяет наиболее полно проиллюстрировать сущность подготовки магистров и ее неразрывную связь с потребностями общества. Раскрывая единство явлений и процессов различной природы, она способна разнородные научные знания синтезировать в единую систему и стать концептуальной основой их интеграции на теоретическом и методологическом уровнях. В контексте синергетики предлагаются свои педагогические практики: «нелинейный диалог, побуждающее обучение, обучение как инактивация, обучение как адаптивная модификация» [3] и др.

В формате нашего исследования попытаемся определить методологические основы применения синергетического подхода для выяснения особенностей магистерской подготовки в целом. Это позволит, на наш взгляд, по-новому проектировать и конструировать образовательные стандарты и профессиональные программы подготовки магистров и соответственно организовывать учебно-воспитательный процесс.

### **1. Открытость, магистратура и инновации**

Объектом исследования синергетики, как известно, являются системы открытого типа, принцип функционирования которых предполагает самоорганизацию, осуществляемую на основании постоянного и активного взаимодействия с внешней средой. Функциональными характеристиками таких систем являются открытость, динамичность, саморегуляция и самоорганизация. Наложим основные принципы синергетики на процесс подготовки магистров как открытой педагогической системы, способной к самоорганизации и саморазвитию. Именно благодаря открытости педагогические системы приобретают признаки инновационных структур, способных образовывать новые модели внешнего мира соответственно внутренним процессам системы.

Рассматривая подготовку магистров как открытую педагогическую систему, можно говорить о ее опережающем характере, ведь открытые системы вовремя реагируют на внешние и внутренние изменения благодаря самоорганизации. Открытая педагогическая система подготовки магистров рефлекторно реагирует на изменения и потребности общества и постоянно приобретает качественно новые свойства в виде новых магистерских программ и наполнения их содержания. Магистры, в этом случае, являются катализаторами освоения новых технологий, инновационного развития производства, носителями инновационной культуры.

Таким образом, открытость педагогической системы обуславливает ее инновационный характер, и наоборот, можно по-новому понимать «инновационный характер» подготовки магистров. Для придания подготовке магистров инновационных черт кроме необходимого ядра знаний и целенаправленного развития творческого мышления, необходимо развивать способности к самостоятельному освоению знаний, генерации новых научных, технологических и социальных идей. Формирование творческого потенциала становится основной целью подготовки магистров. Заметим, что пока учебные планы подготовки магистров и их реализация не будут принципиально отличаться от планов подготовки специалистов, улучшение в подготовке магистров, в частности в Украине, не произойдет. Необходимо компетентно обоснованные и досконально сформированные образовательно-профессиональные программы подготовки магистров, современные образовательные стандарты, внедрение новых педагогических технологий обучения в учебно-воспитательный процесс подготовки магистров.

### **2. Нелинейность и магистратура**

Несмотря на определенные успехи высшего образования, в частности в Украине, связанные с внедрением образовательно-профессиональных уровней «Бакалавр» и «Магистр», реальные шаги в Болонском процессе, вопросы организации магистерской подготовки и наполнение ее содержания требуют дальнейшего изучения и исследования. Освещение отдельных аспектов, бессистемность, отсутствие целостного подхода в рассмотрении проблемы порождает ситуацию неоднозначности, разнонаправленности в понимании основных принципов теории и методики магистерской подготовки [4, с. 92]. Попробуем с точки зрения синергетики разобраться в происходящем.

Как было отмечено ранее, подготовка магистров предусматривает открытость социуму, науке и технологиям. Но, практика показывает, что магистерская подготовка в высших учебных заведениях Украины осуществляется в условиях внутренней детерминации и основывается на сформированных стереотипах, которые мало учитывают изменения в социуме, науке и технологиях. Одним из таких стереотипов является отсутствие принципиального различия в подготовке студентов по программам образовательно-квалификационного уровня «Магистр» и «Специалист». Дублирование и практика подготовки по старой пятилетней схеме способствует нарастанию противоречий в процессе подготовки магистров и их обострению. Попробуем понять их сущность.

Как известно, главными свойствами открытых систем являются их нелинейность, целостность, стойкость структуры, системный эффект сложения (когда входящие в систему элементы отличаются в соответствии от целого, от координации с другими

ее элементами и ведут себя совсем иначе чем в случае их независимости) [5]. Как подчеркивает К.С. Островский, в Украине предпринята «попытка сберечь «линейность» системы высшего образования (подобно системе образования США) одновременно с размещением образовательно-квалификационного уровня «Специалист» между новыми для украинской системы высшего образования уровнями «Бакалавр» и «Магистр». Это, в свою очередь, привело к тому, что некоторые университеты интерпретировали подготовку магистров как составную часть «традиционной аспирантуры» и рассматривали два образовательно-квалификационных уровня «Специалист», «Магистр» как два параллельных варианта. В этом случае, что собственно и стоило ожидать, сработала реакция самонастраивания образовательной системы в сторону «упрощения, устранения лишнего для внутренней логики систем, ступеней и категорий, которые являются для нее противоестественными». Последнее привело к тому, что образовательно-квалификационный уровень «Специалист» «не вписывается» в современную систему высшего образования Украины, непонятными большинству участников как учебно-воспитательного процесса, так и работодателей остаются качественные отличия в подготовке магистров и специалистов.

Рассматривая подготовку магистров как открытую нелинейную педагогическую систему, можно говорить о ее опережающем характере. Нелинейность в мировоззренческом смысле, как утверждают Г.И. Князева и С.П. Курдюмов – многовариантность путей эволюции, наличие выбора из альтернативных путей и определенного темпа эволюции, а также необратимость эволюционных процессов [6].

Кривых С.В., Макареня А.А. [7, с. 74-77] считают, что нелинейность является фундаментальным концептуальным узлом синергетической парадигмы. Нелинейность в математике определяет вид математических уравнений, имеющих множество решений. Особенностями нелинейного мира является то, что при определенных изменениях отдельных параметров качественного изменения в системе не происходит до тех пор, пока не произошло пороговое изменение, превысившее некоторое критическое значение параметров, тогда система качественно меняется. В этом случае система оказывается в области притяжения другого аттрактора (фактора). В образовательном смысле идея нелинейности выражается:

- идеей структурной неоднородности (присутствие в системе элементов неоднородности);
- идеей многовариантности развития, альтернативности траекторий движения;
- идеей плюрализма, выбора из существующих альтернатив;
- идеей разнотемпового развития (темпы и скорости продвижения неодинаковы);
- идеей необратимости эволюции.

Нелинейность педагогических законов, особенности их действия в конкретных педагогических ситуациях, неоднозначность их проявления, зависимость закономерностей педагогического процесса от внешних факторов и внутренних условий, – все это заложено в известных положениях синергетики. С этих позиций, рассматривая развитие магистратуры как процесс эволюции педагогической системы, нельзя считать его одномерным и линейным. Множество факторов: национальные традиции высшей школы, влияние европейского образовательного пространства образуют нелинейные связи, сущность которых можно понять лишь с позиций синергетического подхода.

Синергетический подход предполагает дифференциацию магистерских программ, благодаря которой учебно-воспитательный процесс имеет возможность вариативно развиваться соответственно перспективным потребностям общества. В свою очередь, вариативность способствует выбору индивидуального пути к успеху каждым магистром, стимулирует самостоятельность и ответственность в принятии решений, дает возможность определить индивидуальную траекторию обучения, его формы, методы и темп, выбирать учебные дисциплины и т.д.

Таким образом, нелинейность, выраженная в вариативности, позволяет наилучшим образом использовать личностный потенциал каждого магистранта, что, в свою очередь, способствует его будущему трудоустройству, а значит, способствует развитию инновационного потенциала страны в целом.

### **3. Детерминированный хаос и магистратура**

Согласно синергетическим представлениям любые социальные структуры рождаются из хаоса. Как правило, мы вос-

принимая его как негативное явление. Но стоит ли ликвидировать элементы хаоса? Оказывается, что это не всегда целесообразно. Рассмотрим этот феномен на примере внедрения новых форм обучения.

В большинстве высших учебных заведений сохранилась традиционная лекционная система организации обучения вместо новых прогрессивных форм, которые бы действительно соответствовали качественно новому уровню подготовки магистров. Почему это происходит? Избегая новых форм организации учебного процесса, преподаватель часто боится потерять контроль над ситуациями свободного мышления студентов. Как правило, процессы самоорганизации педагогических систем в современной аудитории воспринимаются как малоуправляемые извне и такие, которые разрушают привычную организационную схему обучения.

Что же происходит во время внедрения новых форм обучения и как эти процессы объясняет синергетика? Общеизвестно, что развитие синергетических систем сопровождается их прохождением через особые состояния неустойчивости (бифуркационные состояния). Незначительные, иногда случайные влияния могут способствовать появлению новых структур, новых уровней организации системы, которые будут влиять на уже сформированные уровни и трансформировать их. Напомним, что этот факт соответствует одному из важнейших свойств открытых систем, когда при достижении критических значений параметров внешнего воздействия, она реагирует на них усложнением своей структуры. Это усложнение определенным образом является способом решения задач, поставленных перед системой внешним влиянием и восстановлением динамического равновесия с внешней средой. С этих позиций рассмотрим организацию учебно-воспитательного процесса в магистратуре.

Переход к новым формам организации учебного процесса действительно провоцирует пока неопределенное, хаотичное начало. Потом, со временем, на микроуровне возникают центры новой организации, возле которых формируются новые макроструктуры, которые уже требуют некоторого управления ими. Подобные явления можно наблюдать во время проведения учебных деловых игр, игрового проектирования, выполнения имитационных упражнений и т.д. Заметим, что внедрение новых форм обучения актуально именно на уровне магистратуры. Ведь, по сути, мы имеем дело со взрослыми людьми, для которых характерна выраженная мотивация восприятия учебного процесса.

Открытые педагогические системы на основании синергетических принципов имеют свойство «выращивания» в себе новых качеств, в нашем случае – это новые качества взаимодействия между магистрантом и преподавателем. Вряд ли в аудитории магистров можно достичь успешного учебно-воспитательного процесса авторитарными методами. Это подтверждает синергетика, где контроль за субъектом, который саморазвивается, не может осуществляться путем силового на него влияния.

Ученые утверждают, что наиболее эффективным в процессе взаимодействия будет влияние именно в период бифуркационного этапа развития личности, при условии, что это влияние адекватно состоянию субъекта [8, с. 68]. В процессе эволюции синергетический подход ориентирует на изменение характера

взаимодействия преподавателей и студентов. Преподаватель уже не противостоит педагогической системе как чему-то внешнему, а преобразуется в ответственный субъект (часть системы, на которую он влияет). Ведь, как утверждает Л.Е. Зорина, исследователь, который работает с системными педагогическими объектами (субъектами), в которые он сам вовлечен, не только трансформирует все эти объекты, но и меняет свои собственные связи и функции [9]. Как правило, при таких условиях образуется почва для творческого взаимодействия субъектов педагогической системы. Сориентированное на общее творчество, взаимодействие студентов с преподавателем образует благоприятную среду для проявления внутренних источников саморазвития и самоорганизации в студенческой аудитории. Таким образом, синергетическая модель организации учебного процесса предусматривает изменение роли преподавателя – на основании взаимопомощи, сотрудничества и сотворчества со студентами. Для реализации этой цели М.Б. Евтух указывает на необходимость «наращивания мер относительно инновационной переориентации педагогического мышления, его дистанцирование от педагогики авторитаризма» [10]. На наш взгляд, имеет смысл пересмотр структуры педагогической нагрузки на преподавателя, увеличив тем самым объемы его индивидуальной работы со студентами.

С позиций синергетического подхода качественно меняются формы и методы управления учебно-воспитательным процессом в магистратуре. Классический, традиционный метод управления, осуществляемый по схеме: направленное действие – ожидаемый результат (пример, качество образования), вряд ли обеспечит подготовку успешных, креативных работников. Синергетика ищет такие формы управления обучения магистрантов, которые бы соответствовали их желаниям, т.е. соответствовали внутренним свойствам педагогической системы. Отбрасывая прямое действие, синергетический подход толкает учебно-воспитательный процесс на собственный путь развития, используя правильно организованное, резонансное действие. В этом контексте уместна мысль В.А. Кушнера, который считает, что сущность синергетического подхода к управлению педагогическим процессом состоит в том, что он ориентируется на внутреннее, свойственное самому педагогическому процессу, а не на желания, намерения, проекты субъекта экспериментальных, реформаторских или иных действий. При таких условиях каждый компонент управления на каждом уровне иерархий формирует поле возможностей для другого уровня [11, с. 55–56].

Таким образом, на основании проведенного анализа, мы можем утверждать, что система подготовки магистров в высших учебных заведениях в современных условиях является открытой педагогической системой, характеризующейся нелинейностью развития. На наш взгляд, наиболее действенной инновационной методологией, которая дает возможность эффективно исследовать эту научную проблему и прогнозировать ее дальнейшее развитие, является синергетический подход. Исходя из его принципов: открытости, нелинейности, самоорганизации можно нестандартно подойти к учебно-воспитательному процессу магистров, исходя из насущных проблем развития научно-технического прогресса и социума в целом.

#### Библиографический список

1. Сысоева, С.А. Высшее образование Украины: реалии современного развития / С.А. Сысоева, Н.Г. Батченко. – Киев, 2011.
2. Ершова-Бабенко, И.В. Особенности времени, синергетики и концептуально-стратегические модели системы высшего образования в XXI веке [Э/р]. – Р/д: [http://spkurdumov.natod.ru/Ersh\\_Bab.html](http://spkurdumov.natod.ru/Ersh_Bab.html).
3. Князева, Е.Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – М., 2007.
4. Еременко, О.Р. Проблемы и перспективы магистерской подготовки // Социализация личности: сб. науч. трудов. – Киев, 2003. – Т. XXI. Педагогические науки.
5. Островский, К.С. Подготовка специалистов в Украине: проблемы и перспективы на пороге третьего тысячелетия. – Хмельницкий, 2002.
6. Князева, Е.Н. Основание синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб., 2002.
7. Кривых, С.В. Педагогическая антропозология. Педагогика жизнедеятельности / С.В. Кривых, А.А. Макареня. – СПб., 2004.
8. Черленяк, И. Функциональность, синергизм и синергичность организационных систем // Вестник НАГУ. – 2005. – № 3.
9. Зорина, Л.Е. Отражение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. – 1996. – № 4.
10. Евтух, М. Научно-организационные проблемы ступенчатой профессиональной подготовки учителей // Вестник Львовского ун-та. – 2005. – № 1. – Вып. 19. – Т. 4. – Сер. Педагогическая.
11. Кушнер, В.А. Системный анализ педагогического процесса: методологический аспект: монография. – Кировоград, 2001.

#### Bibliography

1. Sihsoeva, S.A. Vihsshee obrazovanie Ukrainih: realii sovremennogo razvitiya / S.A. Sihsoeva, N.G. Batechko. – Kiev, 2011.
2. Ershova-Babenko, I.V. Osobennosti vremeni, sinergetiko i konceptual'no-strategicheskie modeli sistemih vihsshego obrazovaniya v KhKhI veke [Eh/r]. – R/d: [http://spkurdumov.natod.ru/Ersh\\_Bab.html](http://spkurdumov.natod.ru/Ersh_Bab.html).

3. Knyazeva, E.N. Osnovanie sinergetiki. Chelovek, konstruirovuyushiy sebya i svoyo buduthee / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. – M., 2007.
4. Eremenko, O.R. Problemih i perspektivih magistrskoy podgotovki // Socializatsiya lichnosti: sb. nauch. trudov. – Kiev, 2003. – T. KhKhL. Pedagogicheskie nauki.
5. Ostrovskiy, K.S. Podgotovka specialistov v Ukraine: problemih i perspektivih na poroge tret'ego tisyacheletiya. – Khmel'nyckiy, 2002.
6. Knyazeva, E.N. Osnovanie sinergetiki. Rezhimih s obostreniem, samoorganizatsiya, tempomirih / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. – SPb., 2002.
7. Krivikh, S.V. Pedagogicheskaya antropologiya. Pedagogika zhiznedeyatel'nosti / S.V. Krivikh, A.A. Makarenko. – SPb., 2004.
8. Cherlenyak, I. Funktsional'nost', sinergizm i sinergeticheskost' organizatsionnykh sistem // Vestnik NAGU. – 2005. – № 3.
9. Zorina, L.E. Otrazhenie idey samoorganizatsii v soderzhanii obrazovaniya // Pedagogika. – 1996. – № 4.
10. Evtukh, M. Nauchno-organizatsionnye problemih stupenchatoy professional'noy podgotovki uchiteley // Vestnik L'vovskogo un-ta. – 2005. – № 1. – Vihp. 19. – T. 4. – Ser. Pedagogicheskaya.
11. Kushnir, V.A. Sistemniy analiz pedagogicheskogo processa: metodologicheskii aspekt: monografiya. – Kirovograd, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 37.01

**Gubin V.A., Yegorov D.A. AN OFFICER'S PERSONAL EXAMPLE AS A PEDAGOGICAL CONDITION AND METHOD OF UPBRINGING OF CONTRACT MILITARY SERVICEMEN.** The article deals with the influence of an officer's personal example on the upbringing of contract servicemen in the units of the Russian Interior Ministry Forces. The meaning of the terms "pedagogical condition", "method" and "example", as well as the psycho-pedagogical characteristics of an officer's personal example for the servicemen are also considered in the article.

**Key words:** an officer's personal example, pedagogical condition, method, contract servicemen, imitation, interiorization, identification.

**В.А. Губин**, д-р психол. наук, проф. каф. общей и прикладной психологии Ленинградского гос. университета им. А.С. Пушкина, проф. каф. психологии служебной деятельности Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, заслуженный деятель науки РФ, полковник в отставке, г. Санкт-Петербург, E-mail: mrgoobin@yandex.ru;

**Д.А. Егоров**, адъюнкт Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, подполковник, г. Санкт-Петербург, E-mail: egorovids@mail.ru

## ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР ОФИЦЕРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ И МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Обосновывается влияние личного примера офицера на воспитание военнослужащих-контрактников частей внутренних войск МВД России, выступающего как педагогическое условие и метод воспитания. Рассматриваются понятия «педагогическое условие», «метод» и «пример». Выявлены психолого-педагогические характеристики офицера, определяющие его примерность для военнослужащих.

**Ключевые слова:** личный пример офицера, педагогическое условие, метод, военнослужащие-контрактники, имитация, подражание, интериоризация, идентификация.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме повышения эффективности образовательного процесса связан с выявлением, обоснованием и проверкой педагогических условий, обеспечивающих успешность осуществляемой деятельности.

В словаре русского языка С.И. Ожегова «условие» понимается как:

- 1) обстоятельство, от которого что-нибудь зависит;
- 2) правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности;
- 3) обстоятельство, в котором что-нибудь происходит [1].

Результаты проведенного анализа позволяют охарактеризовать сущность педагогического условия: условие есть совокупность причин, обстоятельств каких-либо объектов и т.д.; данная совокупность влияет на воспитание, обучение и развитие военнослужащего; влияние данного условия может ускорить или замедлить процессы воспитания, обучения и развития военнослужащего, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

В данной работе мы рассматриваем педагогическое условие как компонент педагогической системы, отражающий возможности образовательной, материальной и пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальные аспекты данной системы, и обеспечивающий ее эффективное функционирование и развитие. Педагогические условия можно представить в виде организационно-педагогических, психолого-педагогических, дидактических условий:

- организационно-педагогические условия – это совокупность целенаправленно сконструированных возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процес-

са, которые лежат в основе управления и развития процессуального аспекта педагогической системы;

- психолого-педагогические условия – это совокупность целенаправленно сконструированных взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей образовательной и материально-пространственной среды, которые направлены на развитие личностного аспекта педагогической системы;

- дидактические условия – это результат целенаправленного отбора, конструирования и использования элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей.

Каждый человек, в процессе общения с другими людьми, постоянно испытывает на себе их влияние. Большое воспитательное значение, наряду с этим, играют жизнь, подвиги исторических личностей, а также выдающихся людей современности и художественные образы, запечатленные в литературе и искусстве.

Склонность людей к подражанию, изучению и заимствованию опыта других выступает психологической основой примера. Подражание способствует накоплению социального и нравственного опыта – происходит социализация личности. Подражание может носить сознательный характер или приобретать форму слепого, механического копирования образца. Несомненно, большую педагогическую ценность имеет сознательное подражание положительному примеру.

Психологами выделены три этапа в процессе подражательности:

- непосредственное восприятие конкретного образа действия другого лица;
- формирование желания действовать по образцу;

Таблица 1

Иерархия психологических качеств, характеризующих представления о личном примере офицера

офицеры			военнослужащие-контрактники		
ранг	качества	Средний балл	ранг	качества	Средний балл
1.	ответственность	6,41	1.	организованность	5,88
2.	достоинство	6,19	2.	ответственность	5,86
3.	уверенность в себе	6,13	3.	настойчивость	5,84
4.	честность	6,12	4.	достоинство	5,83
5.	требовательность	6,12	5.	работоспособность	5,82
6.	доброжелательность	6,11	6.	дисциплинированность	5,81
7.	пунктуальность	6,07	7.	исполнительность	5,79
8.	уважение к людям	6,06	8.	требовательность	5,79
9.	умение слушать и выслушивать	6,00	9.	целеустремленность	5,79
10.	трудолюбие	5,99	10.	строгость	5,78
11.	бытовая самостоятельность	5,98	11.	активность	5,76
12.	работоспособность	5,98	12.	уверенность в себе	5,74
13.	принципиальность	5,97	13.	коммуникабельность	5,72
14.	логическое мышление	5,95	14.	организаторские умения и навыки	5,72
15.	организованность	5,94	15.	умение руководить	5,71
16.	справедливость	5,94	16.	наблюдательность	5,69
17.	дисциплинированность	5,93	17.	принципиальность	5,64
18.	чувство долга	5,90	18.	эрудиция	5,64
19.	дружелюбие	5,89	19.	пунктуальность	5,62
20.	умение руководить	5,89	20.	чувство долга	5,60

– синтез самостоятельных и подражательных действий, проявляющийся в приспособлении поведения к поведению кумира [2].

Ведущую роль в процессе подражательности играют: опыт, интеллект, свойства личности, жизненные ситуации. Военнослужащий на начальном этапе службы, попав в незнакомую для него обстановку воинской части, учится новому поведению прежде всего на примере сержантов, старшин, офицеров. Их поведение является для него примером в учебе, в службе, в быту. Пример командира, в условиях служебно-боевой деятельности поднимает моральный дух военнослужащих, вселяет в них уверенность в себе, смелость, решительность, мужество, облегчает перенесение тягот и лишений воинской службы, зовет на подвиг. Поэтому офицеры, сержанты и старшины призваны во всем служить примером для подчиненных.

Следуя положительному примеру, подражая ему, военнослужащие-контрактники тем самым совершенствуют свои качества, приобретая уверенность в правильности своего поведения. Служебно-боевая деятельность офицера состоит из множества действий и поступков, которые в совокупности формируют личную примерность офицера. Термин «Пример» образовался от глагола примерить (примерять) и буквально означает мера. Личный пример в таком случае может толковаться как:

- мера, определяющая сознание офицера, его нравственный облик;
- мера служебной и боевой деятельности офицера, определяющая сознание офицера, в т.ч. его нравственный облик;
- мера деятельности офицера, отражающая его профессионально-нравственные качества в рамках его повседневной жизни (жизнедеятельности, служебно-боевой деятельности).

«Пример – ссылка на более конкретный, особо яркий случай, событие как на момент общего, более абстрактного предметного содержания с целью лучшего освещения и пояснения такового» [3]. «Пример – в морали это одна из форм инициативы, проявляющаяся в том, что действия одного человека (группы лиц, коллектива) становятся образцом для поведения других. Пример всегда играл большую роль в повседневных взаимоотношениях людей, в поддержании и развитии обычаев и нравов» [4]. Для уточнения определения личного примера офицера обращаемся к содержательному наполнению понятия пример. Понятие пример можно раскрыть через категорию деятельность.

Определение примера как деятельности делает возможным увидеть личный пример офицера более детально. Под деятельностью понимается активность субъекта, направленная на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры. Деятельность человека выступает сначала как практическая, материальная деятельность. Затем из нее выделяется деятельность теоретическая. Всякая деятельность состоит

обычно из ряда актов – действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах и направленных на определенную цель [5].

Деятельность – категория социальная. Действия могут быть направлены не только на предмет, но и на окружающих людей. Тогда они становятся, как было отмечено ранее, актом поведения: поступком, если они соответствуют установившимся в обществе нормам поведения, или проступком, если противоречат им [5]. Именно действия офицера, в том числе и осуществляемые в отношении своих подчиненных, отражают соответствие или противоречия установившимся в воинской среде правилам поведения. Деятельность офицера направлена на обучение и воспитание подчиненных. В процессе обучения у последних формируются и развиваются знания, умения и навыки. Воспитание подчиненных предполагает формирование у них качеств: гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности.

Исследование, проведенное в частях внутренних войск МВД России, показало, что из 108 опрошенных военнослужащих-контрактников военным профессионалом в полной мере себя считает 36,6%, 55,36% опрошенных считают, что недостаток профессиональных знаний, навыков и опыта мешает им реализоваться как военным профессионалам.

На процесс формирования качеств военнослужащих существенное влияние оказывает личный пример офицера. Военнослужащие, оказавшись под воздействием личного примера офицера, сознательно или неосознанно стремятся к заимствованию тех качеств личности офицера, которые в нем наиболее ярко выражены и способствуют развитию военнослужащего как гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности.

Результаты исследования показали, что всегда берут пример со своих командиров – 23,21% опрошенных военнослужащих-контрактников, практически всегда – 33,04%, иногда – 39,29%, и никогда – 4,46%. Вместе с тем 24,11% опрошенных военнослужащих-контрактников обращают внимание на личный пример офицера с отрицательной стороны, вследствие чего 20,54% не считают своего командира образцом для подражания.

Анализ различных источников позволил выявить 44 наиболее часто встречающихся качеств личности офицера как образца для подражания. Проведенный опрос среди офицеров подразделений и военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов, дал основание определить 20 наиболее значимых из них (рис. 1, рис. 2), построить иерархию и провести сравнение психологических качеств, характеризующих представления о личном примере офицера (таблица 1) у самих офицеров и военнослужащих-контрактников.

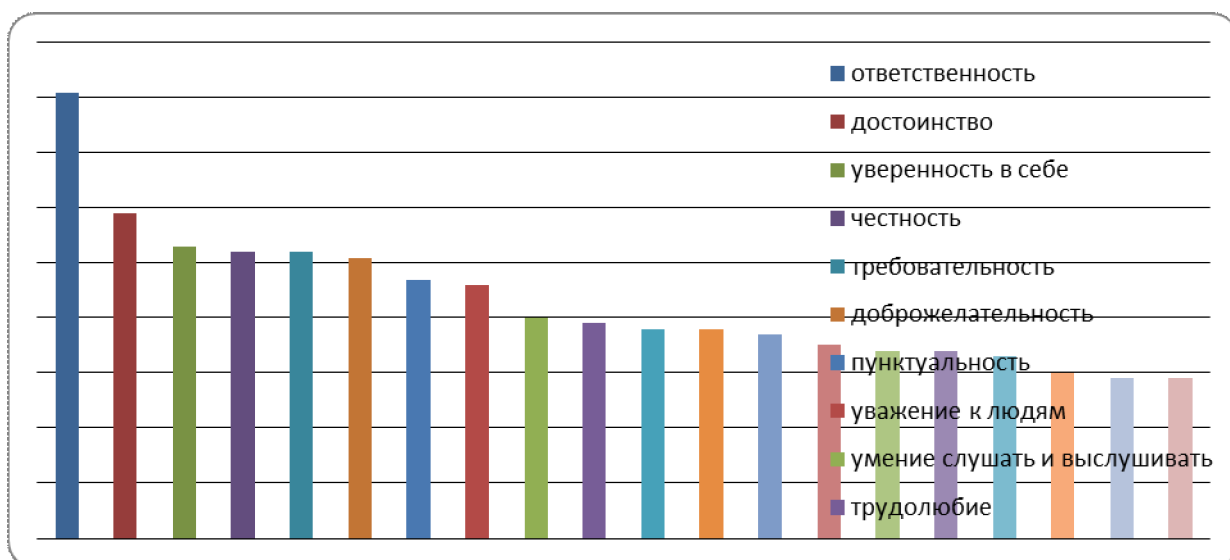


Рис. 1. Иерархия психологических качеств офицеров, являющихся примером для подражания (оценка велась офицерами)

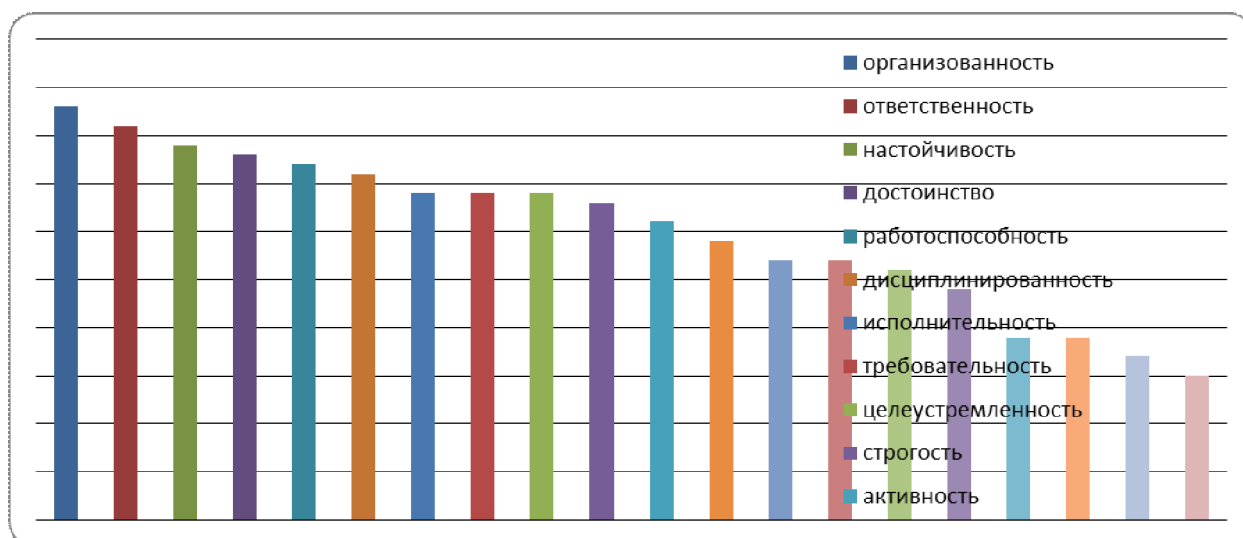


Рис. 2. Иерархия психологических характеристик лично примерных офицеров (представление военнослужащих-контрактников)

Данные качества в той или иной степени представляют для опрошенных военнослужащих определенную ценность, которая выражена в их оценке по 7-ми балльной шкале (рис. 3).

Пример является не только одним из условий формирования определенных качеств личности, но и одним из методов воспитания военнослужащих-контрактников. Проблема методов воспитания в отечественной педагогике уделяется традиционно пристальное внимание (И.А. Алехин, А.В. Барабанщиков, Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Т.А. Ильина, В.М. Коротков, А.С. Макаренко, Н.Ф. Феденко, Г.И. Щукина и др.).

Офицер как педагог при рассмотрении методов воспитания сталкивается с необходимостью найти целесообразное соотношение между управлением процессом воспитания и активностью самой личности военнослужащего, что обусловлено противоречием процесса воспитания: необходимостью в процессе воспитания активности самого воспитанника – военнослужащего контрактной службы, с одной стороны, и наличием компонента управления в данном процессе – с другой. Рассмотрение вопроса о методах воспитания военнослужащего как гражданина-патриота, военного профессионала, высоконравственной и гармонично развитой личности приводит к парадоксальной ситуации: с одной стороны качества гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности являются тем регулятором поведения, который формирует сама личность военнослужащего; выбор того, что значимо для военнослужащего,

есть свободный выбор, а с другой стороны, организованная система воспитания обязывает офицера как педагога направлять выбор военнослужащих в определенное русло (русло качеств гражданина-патриота, военного профессионала и высоконравственной личности).

В контексте данной проблемы требуется определиться в методе, позволяющем малым резонансным воздействием подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для военнослужащего путей развития, обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое развитие.

В педагогике установлено, что для решения конкретной педагогической задачи необходимо обращение к особому методу, отражающему специфику стоящих перед офицером задач. Становление качеств гражданина-патриота, военного профессионала, высоконравственной личности военнослужащего основано на свободном выборе личностью из многочисленного ряда того, чем она дорожит, что ценит, считает для себя важнейшим.

Каждый человек в своем поведении стремится к достижению наилучшего результата в виде идеального образа. В жизни человека прошлое не предопределяет настоящее, его определяет будущее как аттрактор, то есть сила «притяжения» настоящего будущего, если и неведомым человеку реальным, то проектом будущего, мечтой о будущем, идеалом. Следовательно, образ будущего в виде модели является обязательной предпо-

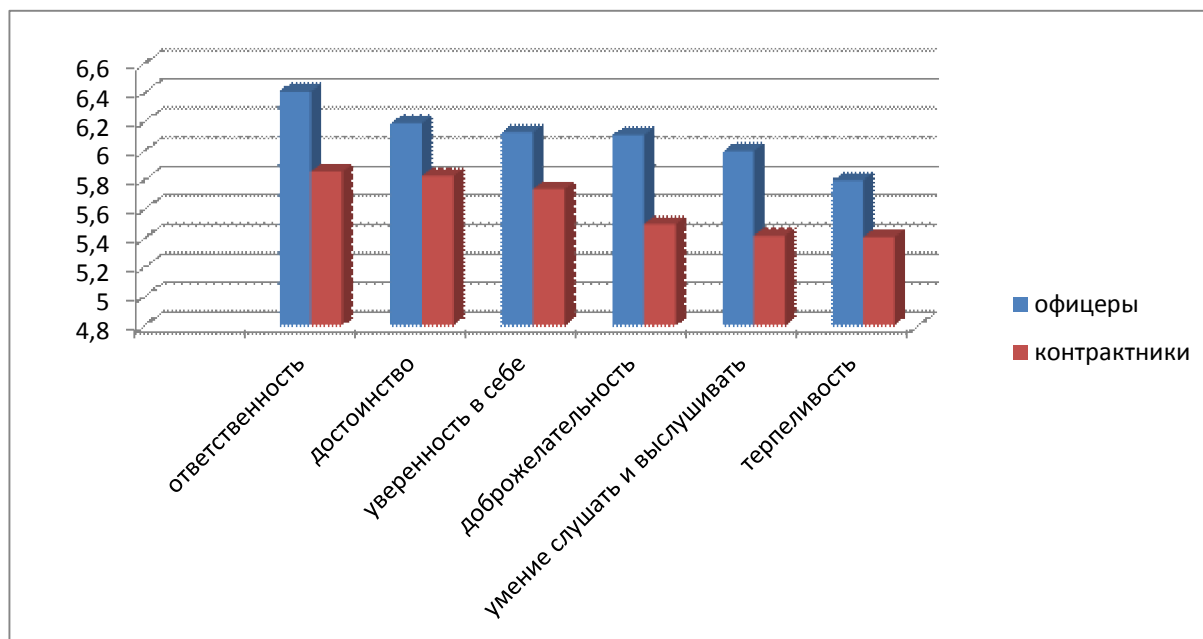


Рис. 3. Структура психолого-педагогических качеств офицера, определяющих личную примерность в воспитании военнослужащих-контрактников

сылкой всякого акта превращения воспринятой ситуации в двигательную задачу и превосходит все практические действия личности в области воспитания.

Анализ толкования терминов «образец» и «пример» в словарях показывает, что они могут использоваться в различных значениях и как синонимы. Пример относится к тому, что есть в действительности, образец – к тому, что должно быть. А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум отмечают, что пример как метод воспитания заключен в убедительном образце для подражания, то есть это личность, образцу жизни, манере поведения и поступкам которой стремятся следовать другие. Пример связан с наглядным представлением и конкретизацией идеала человека. Он представляет собой дальнюю перспективу стремлений воспитанника быть похожим (положительный вариант) на идеальный образ или преодолевать в себе негативные особенности (отрицательный вариант) [6].

Направляется вывод о том, что необходимо обращаться к воспитательной работе к различным моделям поведения личности военнослужащего как гражданина-патриота, военного профессионала, высокоморальной личности. Наполняя процесс воспитания многообразными примерами (образцами), выстраивания возможных отношений с миром, которые могли бы служить строительным материалом для формирования субъектом индивидуальной модели будущего и соответственно метода примера в воспитании.

Обзор работ отечественных педагогов по обоснованию необходимости использования метода примера в воспитании позволяет резюмировать, что данный метод воспитания высоко ценится ими, предпринимались попытки разработать систему воспитания, основанную на использовании такого вида примера, как пример из жизни и деятельности выдающихся и героических личностей.

Исследование, проведенное в частях внутренних войск МВД России показало, что во всем многообразии такого вида примера как пример из жизни и деятельности выдающихся личностей (героя войны, труда, великого писателя, мыслителя, ученого, воина и т.д.), личный пример офицера занимает первое место (из 112 опрошенных офицеров: личный пример офицера – 61%; примеры из истории войн, боевых действий – 53,70%; примеры подвигов и героических поступков воинов – 40,74%; примеры из жизни выдающихся государственных и военных деятелей – 39,81%; примеры передовых воинов – 25%). Почти 80% военнослужащих, проходящих военную службу по контракту на должностях солдат и сержантов, в частях внутренних войск МВД России, считают непосредственного командира примером (образцом для подражания), видя в нем военного профессионала с активной жизненной позицией.

Психологический механизм воздействия подражания заключается в том, что, воспринимая различные образцы поведения между достигнутым и необходимым уровнем развития, появляется потребность в совершенствовании своих личностных черт и качеств. Несмотря на то, что пример как метод воспитания основывается на подражательной деятельности военнослужащих-контрактников, его психолого-педагогическое значение не сводится только к приспособительной деятельности. Он оказывает сильнейшее влияние на развитие сознательности и моральных чувств военнослужащих-контрактников. Метод личного примера офицера выполняет своеобразную роль убеждения и служит важным средством повышения влияния различных форм разъяснительной работы, формирования у военнослужащих-контрактников духовных потребностей, мотивов поведения и моральных установок [7]. При выборе метода воспитания личный пример офицера привлекает своей доступностью для подчиненных (78,70%), результативностью (44,44%), простотой в применении (34,26%).

Таким образом, **личный пример офицера как метод воспитания, представляет собой совокупность педагогических приемов и средств воздействия офицера на сознание, чувства и волю военнослужащих силой своего поведения и профессиональной деятельности как образца для подражания, стимула к самосовершенствованию и основы для формирования духовных потребностей, мотивов поведения и моральных установок военнослужащих.** Сущность личного примера офицера как метода воспитания военнослужащих состоит в использовании лучших образцов поведения и деятельности офицеров для возбуждения у военнослужащих-контрактников стремления (потребности) к активной работе над собой, к развитию и совершенствованию своих личностных свойств и качеств и преодолению имеющихся недостатков.

Воспитательное значение личного примера офицера во многом зависит от его авторитета. Военнослужащие-контрактники подражают офицерам лишь в том случае, если те пользуются авторитетом. Чем выше авторитет офицеров, тем сильнее влияют они на сознание и поведение военнослужащих-контрактников. Поэтому завоевание авторитета офицером, командиром – одно из условий повышения воспитательной силы их личного примера. Авторы выявили, что за эффективность метода личного примера в воспитательной деятельности высказались 49,07% офицеров, 48,15% имеют некоторые сомнения, но в целом уверены. По мнению авторов, причиной этому является недостаточный профессионализм командиров подразделений (62,04% опрошенных офицеров считают себя военными профессионалами не в полной мере).



Заимствование и подражание во многом зависят от чувства уважения и симпатии к офицеру, который служит примером, на которого желают быть похожи контрактники. В ряде случаев следование личному примеру офицера проявляется в соревновании, в стремлении превзойти образец, которому подражают, в желании достигнуть больших результатов в выполнении служебной деятельности, в повседневном поведении. Важно в процессе воспитания использовать и другие способы усвоения при-

меров поведения офицеров. Все это помогает обогатить личный опыт труда и поведения, создает лучшие условия для самовоспитания.

Проведенное исследование позволило охарактеризовать личность офицера как пример для подражания; представить личный пример офицера, с одной стороны, как педагогическое условие, оказывающее существенное влияние на воспитание военнослужащего, а с другой – как метод воспитания.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М., 2007.
2. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2004.
3. Начала современного естествознания: тезаурус / В.Н. Савченко, В.П. Смагин. – Ростов-на-Дону, 2006.
4. Словарь по этике / под ред. И. Кона. – М., 1981.
5. Деятельность [Э/р]. – Р/д: <http://azps.ru/articles/cmmn/indexde.html>
6. Реан, А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб., 2000.
7. Военная педагогика: учебник для вузов / под редакцией О.Ю. Ефремова. – СПб., 2008.

#### Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Slovarj russkogo yazihka: ok. 53000 slov / S.I. Ozhegov; pod obth. red. prof. L.I. Skvorcova. – M., 2007.
2. Podlasij, I.P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: ucheb. posob. dlya stud. vihhsh. ucheb. zavedenij. – M., 2004.
3. Nachala sovremennoego estestvoznaniya: tezaurus / V.N. Savchenko, V.P. Smagin. – Rostov-na-Donu, 2006.
4. Slovarj po ehlike / pod red. I. Kona. – M., 1981.
5. Deyatel'nostj [Eh/r]. – R/d: <http://azps.ru/articles/cmmn/indexde.html>
6. Rean, A.A. Psikhologiya i pedagogika / A.A. Rean, N.V. Bordovskaya, S.I. Rozum. – SPb., 2000.
7. Voennaya pedagogika: uchebnik dlya vuzov / pod redakciej O.Yu. Efreмова. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 378

*Guseva N.N., Pominova O.L. THE UPBRINGING OF THE UNDERSTANDING OF VALUE OF A FAMILY AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF SOCIALIZATION OF CADETS IN INSTITUTES OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY FORCES.* The article deals with the problems of formation of an attitude to a family as to a very valuable body in cadets of military institutes of the Russian Interior Forces in the context of anthropological foundations and conditions of socialization of cadets.

**Key words:** understanding of values, socialization of cadets of military institutes.

*Н.Н. Гусева, адъюнкт очной формы обучения, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: Romta098@mail.ru;  
О.Л. Поминова, д-р пед. наук, доц., проф. каф. теории и методики непрерывного профессионального образования, Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, E-mail: Romta098@mail.ru*

## ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

В статье рассмотрены вопросы формирования ценностного отношения к семье у курсантов вузов внутренних войск МВД России в контексте антропологических основ и педагогических условий социализации личности курсанта.

**Ключевые слова:** ценностное отношение к семье, социализация личности курсанта военного вуза.

Сфера семейной жизни является важной проблемой психолого-педагогических исследований. Семейная сфера служит значительным фактором развития других сфер жизни общества и вместе с тем одним из важнейших индикаторов ситуации в обществе. Существенным аспектом развития данной сферы в настоящее время является формирование ценностного отношения к семье у нынешнего поколения российской молодежи. Семья является социально-психологической общностью, группой, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью (А.Г. Харчев [1]). Современный брак трактуется как союз людей, духовно близких, с одинаковыми идеалами, ценностями, ориентациями, людей психологически совместимых (Н.Н. Обозов [2]).

Отношения и взаимодействия семьи и армии играют важную роль в жизни общества, в процессе социализации личности, тем более, личности будущего офицера. Отношение к семье и сами семейные отношения имеют особое значение в социализации курсантов военных вузов как будущих офицеров, в профессиональном и личностном становлении и развитии офице-

ров и могут приводить к разнообразным, как конструктивным, так и негативным проявлениям в поведении, отражаясь на результатах военно-профессиональной деятельности, общении, психическом здоровье военнослужащих.

Среди ценностей, значимых для юношеского возраста, одно из первых мест занимает человек. Исследователи, изучающие юношеский возраст (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Петровский, М.М. Рубинштейн и др.), подчеркивают значимость товарищества, приятельства, дружбы, любви и других личных отношений. Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной периоду юности, развитию личности в юношеском возрасте (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, И.С. Кон, Я.Л. Коломинский, А.А. Кочин, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), показывает, что названными авторами получены данные, касающиеся личностных новообразований, темпов психического и физического развития, процесса социализации, решения проблем личностного и профессионального самоопределения, изменения внутреннего мира личности, способностей, межличностных отношений и др. Учеными установлено, что среди проблем юношеского

возраста одно из первых мест занимает проблема личных и семейных отношений, осмысление их значимости.

Для будущих офицеров внутренних войск МВД России таким важным этапом социализации и учебы является подготовка в военном вузе внутренних войск. Курсанты, особенно на младших курсах обучения в вузе, затрудняются сделать выбор и принять решения по поводу того, как строить семейно-брачные отношения, как выбирать спутницу в жизни, как относиться к успехам и неудачам в личных отношениях, к кому обращаться за советом по поводу своих интимных отношений и др. Данные вопросы во многом связаны с тем, насколько у курсанта сформировано ценностное отношение к семье и имеют не только субъективную, но и научно-практическую, педагогическую значимость.

Социализация личности курсантов осуществляется через двусторонний процесс социальной типизации и автономизации личности. Социальная типизация личности представляет собой процесс адаптации и интеграции человека в общество путем усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок, присущих обществу. С другой стороны, автономизация личности выступает как процесс саморазвития и самореализации личности, в ходе которого происходит не только актуализация усвоенной системы социальных связей и опыта, но и создание нового, в том числе, личного, индивидуального опыта. Тем самым личность проявляет тенденцию к автономии, независимости, формированию собственной позиции, неповторимой индивидуальности [3, с. 58-64].

Анализ теоретических и прикладных отечественных и зарубежных исследований, посвященных семье, позволяет сделать вывод о том, что семья является значимым фактором социализации и индивидуализации личности. Являясь институтом социализации, семья способствует освоению человеком социального опыта предшествующих поколений (принадлежность к группе, усвоение половых ролей, восприятие норм и ценностей, культуры и традиций и др.), получению первых навыков в сфере общения (формы взаимодействия, образцы поведения и т.п.), а также созданию необходимых предпосылок для личностного и профессионального роста (А.И. Антонова, Л.Н. Бережнова [4; 5]). Семья одновременно выступает и как фактор индивидуализации личности, обеспечивая ценностное отношение к каждому ее члену, его индивидуальным и самобытным проявлениям, создание условий для формирования личной ответственности за происходящее в семье и творческой самореализации.

Содержание процесса социализации разворачивается в таких основных сферах существования человека как деятельность, общение и самосознание (О.Ю. Ефремов, В.О. Солнцев [6]). Семья выступает той инстанцией, где ребенок осваивает начальные формы взаимодействия с окружающими. Представление о других социальных ролях, включая служение Родине, защита Отечества, также закладывается в семье, основываясь на усвоении некоторых понятий и суждений, которые проникают в сознание ребенка через транслирование взглядов взрослых членов семьи.

Семья является также первым источником получения первых навыков в сфере общения. Характер общения ребенка во многом зависит от усвоенных им образцов поведения, демонстрируемых родителями. Речь идет о культуре и традициях, сформированных в семье. Особое значение имеет семья в формировании самосознания личности, следовательно, Я-концепции (образа Я). Поэтому семья должна стать для офицера тем жизненным пространством, где он будет иметь возможность высказывать свои желания, мнения, будучи уверенным, что он будет понят; той жизненной средой, в которой он мог бы открыться делиться со своим партнером проблемами и радостями, потребностями и заботами и быть уверенным, что его услышат, примут, поддержат.

В семье реализуются такие личностные качества как терпимость, доброжелательность, справедливость, уверенность, высокий культурный уровень, развитое самосознание, взаимное уважение и доверие, самостоятельность и другие. Гуманистическая направленность и духовность являются основными критериями значимости семьи в ходе социализации и воспитания будущих офицеров. Процесс социализации личности курсанта военного вуза связан не только с принятием и освоением индивидом выработанных в обществе социальных норм, функций, ролей, правил поведения, но и прежде всего с формированием и развитием умений строить отношения с другими. По своему

возрасту курсанты находятся в сензитивном (период повышенной чувствительности) периоде для формирования ценностного отношения к семье и браку, подготовки к семейной жизни, что связано с поиском идеала, проявлением любви, формирования целей и личностных смыслов в профессии. По оценкам специалистов, социальная зрелость и самостоятельность современной молодежи стала наступать позже, а смысл и значение семейных ценностей открываются молодому человеку только тогда, когда он сам приобретает определенный жизненный опыт, поэтому ценности брака и семьи в системе ценностей человека требуют целенаправленного формирования.

Таким образом, современная динамика развития российского государства, общества, системы образования обуславливает необходимость научного исследования вопросов воспитания у молодежи ценностного отношения к семье как важного педагогического условия их успешной социализации.

Проведенный анализ показывает, что различные педагогические аспекты воспитания и социализации личности военнослужащих, курсантов военных вузов рассматриваются в работах Л.Н. Бережновой, А.В. Грибанов, О.Ю. Ефремова, А.А. Кочина, С.В. Куготова, А.С. Маркова, В.Ю. Новожилова, О.Л. Поминовой, А.Н. Сивака, В.Я. Слепова, В.О. Солнцева, С.А. Чернова [6; 7 и др.]. Вопросы формирования ценностного отношения к семье и социализации личности (в том числе, курсантов военных вузов) в сфере семейно-брачных отношений исследованы Ф.М. Валиевой, М.А. Дмитриевой, Ж.Н. Дюльдиной, Г.А. Сунгутиллиной, Н.Ю. Товстик, М.Б. Упиной, А.Ф. Щелковым. Однако в прямой постановке вопросы воспитания ценностного отношения к семье как условия социализации личности курсантов вузов внутренних войск МВД России в педагогическом плане не исследованы.

Соответственно, в этой связи и с учетом реформирования и развития системы подготовки офицерских кадров, возрастания требований к офицерам внутренних войск МВД России, в современных условиях существует объективная необходимость постановки и решения научно-практической задачи воспитания ценностного отношения к семье у будущих офицеров, подготовки их к семейно-брачным отношениям как педагогического условия успешной социализации личности.

Ценности есть структурная единица личности, позволяющая проследить и анализировать все виды деятельности, объяснять смену его внутренних психологических побуждений и устремлений, регулировать поведение личности и социальных групп в обществе. Ценности выступают ориентиром при выборе личностного способа действий, проверке идеала, построении жизненных планов и их практической реализации.

Э. Фромм выделяет два вида ценностей: универсальные (истинные), выходящие за рамки социально-исторического сознания, цель их – реализация, развитие и совершенствование личностных потенций; социально-имманентные ценности, порожденные необходимостью сохранения функционирования определенного общества. По мнению Э. Фромма [8], личность, регулируя свои поступки, опираясь на универсальные ценности, стоит на более высокой ступени личностного развития. Под личностными ценностями принято понимать осознанные, наиболее генерализованные смыслы жизни, которые обеспечивают целостность и тождественность человека самому себе. Личностные ценности – это основа личности, ее внутренние ориентиры. Они задают общие принципы действия, которые в каждой конкретной ситуации реализуются различными по форме внешними действиями.

Система ценностей определяется как структурная целостность, которая составляет ценности данной культуры, т.е. она представляет собою структурированный набор тех ценностей, которые начинает разделять индивид в ходе личностного развития. Каждое сообщество вырабатывает системы ценностей. К ценностям относятся как абстрактные привлекательные смыслы или оперативные ценности, так и стабильно важные для индивида конкретные материальные блага. Главное отличие ценностей от социальных норм состоит в том, что последние больше затрагивают внешний аспект для личности, в то время как индивидуальные ценности являются делом сугубо личным и внутренним. Принятие или отвержение личностью социальных норм зависит от тех ценностей, которые она разделяет.

М. Рокит предложил разделение ценностей на инструментальные (желательное поведение) и терминальные (ожидаемое состояние существования). Стремясь к системному изучению

индивидуальных ценностей, он занимался исследованием их иерархий. Его опросник, прежде всего, нацелен на выявление иерархии индивидуально разделяемых ценностей. Проведенные М. Рокичем [9] опросы студентов и взрослых людей позволили ему сделать вывод, что индивидуальные ценности определяются культурой, обществом, социальными институтами и складываются в ходе индивидуального опыта.

Экспериментальные исследования позволили установить, что система индивидуальных ценностей складывается к концу юношеского возраста. В дальнейшем существенные изменения в сложившейся системе ценностей происходят только под влиянием значимых перемен. В современной ситуации с особой остротой актуализируются такие общечеловеческие нравственные ценности, как совесть, добро, справедливость, милосердие, человеческое достоинство, духовность и др.

Ценностные ориентации характеризуют направленность и содержание социальной активности личности. Являясь нераздельной составной частью системы отношений личности, они определяют общий подход человека к миру, к самому себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Формирование системы ценностных ориентаций личности наиболее интенсивно происходит в юношеском возрасте, соответствующему периоду обучения курсантов в военных вузах. М.С. Каган считает ценностно-ориентационную деятельность ведущим видом деятельности юношеского возраста [10]. В этом возрасте формирование личности, жизненные цели которой связаны с отдаленным будущим, дифференцированы во времени и содержательно согласованы. Командирам и преподавателям вузов внутренних войск необходимо учитывать особенности психологии курсантов с присущими им в этом возрасте чертами максимализма, инициативности, обостренного чувства собственного достоинства.

Юношеское самосознание всегда ориентировано на будущее. В годы обучения в военном вузе вопрос о смысле жизни встает не как итог, а как предвосхищение будущей жизни. Главная трудность юношеской рефлексии состоит в том, чтобы правильно совместить ближнюю и дальнюю перспективы. Ближняя перспектива – это непосредственная сегодняшняя и завтрашняя деятельность и ее цели. Дальняя перспектива – долгосрочные жизненные планы, личные и общественные. Формирование жизненных планов – важный аспект воспитания и социализации личности. Жизненный план возникает в результате обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой личность, интеграции и иерархизации ее мотивов, становления ценностных ориентаций, которые подчиняют себе частные, преходящие стремления [5].

Возникающие ценностные противоречия между противоположными смыслами и значениями являются следствием рассогласования ценностей личности курсанта, его старого и нового опыта и выражаются в трудности выбора и принятия решения, которые сопровождаются переживаниями неудовлетворенности собой, актуализацией осознания и соизмерения ценностей, нахождением средств реализации новых ценностных ориентаций в новом опыте служебной и учебной, военно-профессиональной деятельности.

В курсантские годы расширяется диапазон нравственных, духовных ценностей, формируется самосознание себя как будущего офицера внутренних войск, выступающее как интегративное личностное новообразование, позволяющее наметить пути своего военно-профессионального и личностного развития на последующих этапах жизнедеятельности и службы. В этот период заметно усиление рефлексии по отношению к семье. Это также объясняется стремлением определить своё место среди близкого окружения. Курсант (особенно первого курса) проходит через становление своей самостоятельности, через обособление и даже отчуждение от тех, кого любил, кто был ответствен

за него в детстве и отрочестве. Начатый в отрочестве поиск стратегий поведения и общения, в курсантскую пору углубляются за счет развития отношений с товарищами и командирами.

В связи с этим в процессе воспитания в вузе возрастает необходимость учета динамики ценностных ориентации личности курсанта, в основе которой лежит переосмысление личностных ценностей. Кроме этого, учет ценностных ориентаций важен для понимания механизмов самоопределения и самореализации всех субъектов образовательного процесса в военном вузе; для создания оптимальных условий освоения курсантами социальных, культурных и нравственных ценностей, включая ценности семьи, товарищества и службы во внутренних войсках.

В целом, как показал проведенный анализ, ценностное отношение к семье у курсантов военных вузов внутренних войск как будущих офицеров необходимо воспитывать посредством формирования следующих представлений о семье: семья способствует формированию и реализации основных социальных функций и ролей; семья создаёт возможности для профессионального, служебного и личностного развития; семья представляет человеку то личностное пространство, в котором возможна персонализация личности, ее психологическая защищенность; семья служит основой для проявления разнообразных личных и межличностных отношений; семья реализует потребность в продолжении рода, передаче норм и традиций; семья является оптимальным местом для удовлетворения личных потребностей и интересов.

Проведенное исследование показало, что в процессе воспитания в вузах внутренних войск необходимо учитывать следующие возможные причины затруднений курсантов в сфере семейно-брачных отношений: трансформация брачных ценностей в обществе и повышение требований к качеству семейных отношений; трудности объективного характера при выборе партнера (преобладание лиц того же пола, служба, работа); завышенные критерии выбора партнера, идеализированный, нереальный или с завышенным уровнем ожиданий образ предполагаемого брачного партнера; нежелание или неумение взять на себя ответственность за свой брачный выбор; наличие качеств, не способствующих созданию семьи (грубость, вспыльчивость, гневливость, обидчивость, эгоизм, социально осуждаемые привычки (игромания, пьянство), меркантильность).

В целом, в качестве педагогических условий воспитания ценностного отношения к семье у курсантов вузов внутренних войск следует выделить следующие:

- интеграция деятельности командиров, преподавателей, специалистов по работе с личным составом, психологов, родителей по формированию у курсантов ценностного отношения к семье;

- учебная и воспитательная работа в ходе образовательного процесса в вузе по формированию представлений и понятий курсантов о ценности семьи как социального института и ее функций;

- представление позитивного опыта создания офицерских семей, основных этапов их развития, конструктивного решения возможных конфликтов.

Важным условием формирования ценностного отношения к семье у курсантов являются примеры устойчивости, стабильности, прочности, успешности, благополучия, удачности семейно-брачных отношений их родителей, командиров и преподавателей, товарищей по службе, офицеров внутренних войск МВД России.

Таким образом, проведенный анализ теории и практики, выполненное исследование позволяет сделать вывод, что воспитание ценностного отношения к семье является важным педагогическим условием социализации личности курсантов военных вузов внутренних войск МВД России и одним из ключевых аспектов воспитания в вузах внутренних войск.

#### Библиографический список

1. Харчев, А.Г. Социология семьи: проблемы становления науки. – М., 2003.
2. Обозов, Н.Н. Семейная книга / Н.Н. Обозов, В.В. Максимов. – СПб., 2001.
3. Кривых, С.В. Новые подходы к развитию личности // Семья и общество. Проблемы социализации личности: материалы региональной научно-практич. конф. – Новокузнецк, 2000.
4. Социология семьи: учебник / под ред. проф. А.И. Антонова. – М., 2005.
5. Бережнова, Л.Н. Политическая образовательная среда: монография. – СПб., 2003.
6. Ефремов, О.Ю. Нравственное воспитание обучающихся в вузах силовых ведомств в процессе профессиональной подготовки / О.Ю. Ефремов, В.О. Солнцев // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2010. – № 5-1. – Т. 12.
7. Поминова, О.Л. Создание условий для военно-эстетического воспитания в курсантских подразделениях вуза внутренних войск / О.Л. Поминова, Е.А. Курочкин // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2012. – № 56. – Т. 4.

8. Фромм, Э. Иметь или быть. – М., 2010.
9. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. – М., 1992.
10. Слободчиков, В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1995.
10. Каган, М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997.

## Bibliography

1. Kharchev, A.G. Sociologiya semji: problemih stanovleniya nauki. – М., 2003.
2. Obozov, N.N. Semeynaya kniga / N.N. Obozov, V.V. Maksimov. – SPb., 2001.
3. Krivikh, S.V. Novihe podkhodih k razvitiyu lichnosti // Semiya i obshchestvo. Problemih socializatsii lichnosti: materialih regionalnoy nauchno-praktich. konf. – Novokuzneck, 2000.
4. Sociologiya semji: uchebnik / pod red. prof. A.I. Antonova. – М., 2005.
5. Berezhnova, L.N. Poliehtnicheskaya obrazovatel'naya sreda: monografiya. – SPb., 2003.
6. Efremov, O.Yu. Nравственное воспитание obuchayutikhhsya v vuzakh silovihkh vedomstv v processe professional'noy podgotovki / O.Yu. Efremov, V.O. Solncev // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossiyskoy Akademii nauk. – 2010. – № 5-1. – Т. 12.
7. Pominova, O.L. Sozdanie usloviy dlya voenno-ehsteticheskogo vospitaniya v kursantskikh podrazdeleniyakh vuza vnutrennikh voyjsk / O.L. Pominova, E.A. Kurochkin // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. – 2012. – № 56. – Т. 4.
8. Fromm, E. Imeti ili biyti. – М., 2010.
9. Leontjev, D.A. Metodika izucheniya cennostnihkh orientatsii. – М., 1992.
10. Slobodchikov, V.I. Psikhologiya cheloveka. Vvedenie v psikhologiyu subjektivnosti. Osnovih psikhologicheskoy antropologii / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – М., 1995.
10. Kagan, M.S. Filosofskaya teoriya cennosti. – SPb., 1997.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 371.315

*Duganets V.I. PEDAGOGICAL FEATURES OF PRACTICAL TEACHING LESSONS FOR RESEARCH TOPICS: "THE MECHANIZED TECHNOLOGY OF GRAIN STORAGE IN PLASTIC BAGS".* The article reveals some features regarding innovative teaching at practice sessions on "Mechanized technology of grain storage in plastic bags" among students majoring in Agroengineering, direction No. 6.100102 "processes, machines and equipment of agricultural production".

**Key words:** features of teaching, innovative technology, student storage, plastic sleeve, grain loader hopper-stacker.

**В.И. Дуганец**, канд. техн. наук, доц., зав. каф. транспортных технологий и энергетических средств Подольского гос. аграрно-технического университета, г. Каменец-Подольский, Украина,  
E-mail: [duganec-viktor@rambler.ru](mailto:duganec-viktor@rambler.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ: «МЕХАНИЗИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХРАНЕНИЯ ЗЕРНА В ПОЛИЭТИЛЕНОВЫХ РУКАВАХ»

В статье раскрыты некоторые особенности инновационной технологии изложения практического занятия по теме: «Механизированная технология хранения зерна в полиэтиленовых рукавах» студентам агроинженерного профиля направления подготовки 6.100102 «Процессы, машины и оборудование агропромышленного производства».

**Ключевые слова:** особенности изложения, инновационная технология, студент, хранение, полиэтиленовый рукав, зерно, загрузчик, бункер-накопитель.

Для обеспечения нового уровня качества профессиональной подготовки будущих специалистов агроинженерного профиля, которые смогут гибко перестраивать содержание своей производственной деятельности, необходимо применять инновационные подходы к обучению и воспитанию. Поэтому особенности изложения и изучения механизированной технологии хранения зерна в полиэтиленовых рукавах есть актуальными и необходимыми.

Методика изложения практических занятий в высших учебных заведениях аграрного профиля является одной из составных частей образовательно-профессиональной программы подготовки специалистов по образовательно-квалификационному уровню «Бакалавр». В институте механизации и электрификации сельского хозяйства Подольского государственного аграрно-технического университета разработаны методические материалы по сквозной практической подготовке студентов, которые логически объединяют теоретическую осведомленность и практические навыки работы будущего специалиста.

Изложение практических занятий для студентов осуществляется по образовательно-профессиональным программам, ступенчатой или непрерывной совокупностью умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности спе-

циалиста. Во время проведения сквозных практических занятий осуществляется сочетание теории и практики, а именно сближение приобретенных умений и навыков в учебном заведении с практическими условиями, которые будут встречаться на производстве и к выполнению конкретных производственных задач. При этом возникает необходимость в разработке концептуальных подходов к методике изложения практических занятий для будущих специалистов-агров.

В педагогической литературе анализируются различные аспекты проведения лекций и лабораторно-практических занятий. Так, Е. Вобликов, Е. Дмитрук, Б. Петруня, В. Таранов, А. Харитонов и другие разработали и предложили методику изложения раздела «Механизированная технология хранения зерна», а также наметили пути повышения эффективности изложения отдельных его тем [1; 2; 3]. Отдельным вопросам развития инновационных технологий у высших учебных заведений, принципам формирования образовательно-квалификационных уровней и содержания профессиональной подготовки посвящали ученые М.Г. Чобитко [4], Т.Д. Ищенко, Ю.П. Нагорный, И.Н. Бендера [5], интеграции вузов Т.Д. Ищенко, С.М. Кравченко [6], технологиям обучения в высшей школе – Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов [7], технологиям творческого развития личности – С.А. Сысоева [8] и др.

В подавляющем большинстве исследований основное внимание уделяется подготовке традиционной лекции и лабораторно-практического занятия. Современная реформа высшего образования требует разработки и внедрения активных методов обучения, то есть инновационных форм проведения занятий. Целью работы является внедрение активных методов обучения, то есть инновационных форм проведения практических занятий для студентов агроинженерного направления, а именно изложение сути некоторых особенностей изучения механизированной технологии хранения зерна в полиэтиленовых рукавах.

На изучение темы «Механизированная технология хранения зерна в полиэтиленовых рукавах», согласно учебной рабочей программе, отводится время на лекцию и лабораторное занятие. Методика чтения лекций студентам агроинженерного профиля предполагает использование компьютерных технологий и подготовку материала в виде презентации и раздаточного материала. Лектор начинает занятия с раскрытия современного состояния хранения зерна в аграрном секторе Украины. В связи с сезонностью зернового производства возникает необходимость хранения запасов зерна для его использования на различные нужды в течение года и дольше.

Что касается проведения лабораторно-практического занятия, то оно является основой приобретения студентом умений и навыков при изучении материала, который подается. И от того, как подать материал, зависит уровень знаний специалиста на производстве. Конечно, представление материала при проведении лабораторно-практического занятия должно быть тесно связано с лекционным материалом.

Для подачи материала студентам необходимо указать тему, цель занятия, ход выполнения, а также объявить задачи для отчета. Это приводится в следующем порядке:

Тема «Механизированная технология хранения зерна в полиэтиленовых рукавах» должна озвучивать практический характер и поэтому она имеет цель работы, ход выполнения и задачи для отчета. Цель занятия: Изучить режимы хранения, устройство, процесс работы и регулирования средств механизации для загрузки зерновой массы в полиэтиленовые рукава и разгрузки из них.

Ход выполнения

1. Характеристика режимов хранения зерновой массы.
2. Технологический процесс хранения зерна в полиэтиленовых рукавах.
3. Подготовка площадок для укладки зерна в рукавах.
4. Средства механизации для загрузки зерновой массы в полиэтиленовые рукава.
5. Средства механизации для разгрузки зерна из полиэтиленовых рукавов.
6. Технологический процесс работы средств механизации.
7. Регулировка и наладка средств механизации.
8. Эффективность применения технологии хранения зерна в полиэтиленовых рукавах.

Задания для отчета

1. Изучить режимы хранения зерновой массы.
2. Изучить назначение и общее устройство средств механизации для загрузки зерновой массы в полиэтиленовые рукава и разгрузки из них.
3. Изучить технологический процесс работы средств механизации для погрузки и разгрузки зерновой массы.
4. Записать порядок проведения регулировки и наладки средств механизации для погрузки и разгрузки зерновой массы.
5. Записать техническую характеристику средств механизации для погрузки и разгрузки зерновой массы.
6. Привести оценку эффективности технико-экономических показателей применения технологии хранения зерна в полиэтиленовых рукавах.

При изучении технических дисциплин студентами высших агроинженерных учебных заведений традиционно использовалось устное объяснение программного материала сначала по технологическим схемам, а затем на реальных машинах.

Методика преподавания практических занятий студентам агроинженерного профиля по дисциплине «Сельскохозяйственные машины» предполагает использование компьютерных технологий и подготовку визуального материала в виде презентации. Визуальное представление материала осуществляется с помощью ноутбука (Asus X51R) и видеопроектора (Epson). Вместе с тем при помощи учебного мастера эти материалы демонстрируются на (натуральных) машинах. Предварительно гото-

вится раздаточный материал, который студенты получают перед началом практического занятия, пользуются им и оставляют у себя. Наличие информации в раздаточном материале в виде рисунков, схем, общего вида средств механизации для погрузки и разгрузки зерновой массы и их технических характеристик повышает наглядность и уменьшает затраты времени на их представление и, соответственно, увеличивает время изложения основного материала.

Преподаватель начинает занятие по раскрытию современного состояния хранения зерна в аграрном секторе Украины. В связи с сезонностью зернового производства возникает необходимость хранения запасов зерна для его использования на различные нужды в течение года и дольше.

Существуют альтернативные технологии хранения зерна, в частности, хранение в полиэтиленовых рукавах, во временных наземных хранилищах и напольных ангарах многоцелевого назначения. Физиологические процессы, происходящие в зерновой массе, обусловлены такими факторами, как влажность зерна и содержание влаги в окружающей среде, температура зерновой массы и окружающих объектов, доступ воздуха к зерновой массе и т.п. Используют три основных режима хранения зерновых масс, при применении которых учитываются все перечисленные факторы: в сухом состоянии (с влажностью ниже критической); в охлажденном состоянии (от +5°C до -10°C); без доступа воздуха (в герметичном состоянии).

Раскрывая содержание второго вопроса «Технологический процесс хранения...» и третьего «Подготовка площадок для укладки зерна...», следует отметить, что технологический процесс хранения зерна в полиэтиленовых рукавах предусматривает: подготовку площадки для укладки рукавов; транспортировки зерна к месту хранения (накопительный бункер-перегрузчик зерна) загрузки зерновой массы в рукава, контроль за состоянием зерновой массы при хранении; выгрузки зерна из рукавов.

Таким образом, к площадкам предъявляются определенные требования. Идеальный наклон – не более 3%. Расстояние от деревьев и лесополосы – не менее 50 м., чтобы избежать возможности их повреждения ветвями.

Поверхность площадки должна быть твердой и ровной для предотвращения образования складок, которые могут стать местом разрыва рукава. Перед укладкой рукавов площадку очистить от стерни, сухой травы, острых предметов (камней, веток и т.д.), которые могут повредить пленку. Необходимо иметь эффективные дренажные каналы. Неудовлетворительная подготовка поверхности площадки может привести к неплотному прилеганию рукава к земле, возникновения напряжений пленки, снижение способности торможения зерноупаковочной машины и возникновения напряжений пленки рукава; неравномерности загрузки зерном рукава в поперечном направлении; возникновения воздушных пустот в продольном направлении, что ухудшает условия хранения. Площадка должна быть очищена от скирд (стогов) соломы, сена на расстоянии не менее 100 м. Площадка должна быть отделена защитной полосой не менее 4,0 м в ширину, чтобы в случае пожара огонь не перекинулся на площадку, где хранятся рукава. Расстояние к передвижному сушильному агрегату должно составлять не менее 10 м.

По четвертому, пятому и шестому вопросу следует указать, что для проведения технологических операций загрузки зерна в рукава используют зерноупаковочные машины AKRON E9250 (Аргентина), ЗПМ -180 (Украина). Транспортируют зерно к месту загрузки в рукава в бункерах-накопителях AKRON MAX 25 (Аргентина) и ПБН- 20 (Украина). Зерно хранится в рукавах диаметром 2,74 м и длиной 60 м фирм «Ipesa Silo» (Аргентина) и в рукавах «Амбар» (ООО «Планета Пластик», Украина). На разгрузке рукавов используют шнековые разгрузчики AKRON E180TH (Аргентина) и ЗРТ – 180 («Завод Кобзаренка», Украина). Полиэтиленовый рукав в виде цилиндрической полимерной емкости при загрузке которой зерно растекается к стенкам (ведет себя как жидкость) и вызывает внутренние радиальные силы и деформации.

На рынке Украины свои полиэтиленовые рукава предлагают такие известные зарубежные фирмы, как «Ipesa Silo», «Agrinplex», «Silobolsa», «Ag – Bag» и другие. Отечественное предприятие ООО «Планета Пластик» (г. Ирпень) освоило выпуск полиэтиленовых рукавов «Амбар».

На экране демонстрируются технические характеристики полиэтиленовых рукавов. Во время изложения материала преподаватель отмечает, что успех применения технологии хране-

ния зерна в полиэтиленовых рукавах состоит в правильности выбора места для площадки, его подготовки к работе, содержание и порядка расположения рукавов на площадке. Рукава располагают попарно, расстояние между ними в одной паре – 2 м., между соседними парами – от 5 м до 6 м, между рядами от 8 м до 10 м, а к забору – не менее 5 м, что обеспечивает свободный проход для их обслуживания и разгрузки.

Продолжая изложение материала, преподаватель отмечает, что загрузка зерна в полиэтиленовые рукава осуществляется с помощью зерноупаковочных машин. Зерноупаковочная машина агрегируется с колесными тракторами общего назначения с частотой вращения вала отбора мощности 540 мин.<sup>-1</sup>. Также на экране демонстрируются особенности устройства и работы зерноупаковочной машины с помощью конструктивно-технологической схемы.

Максимальное извлечение воздуха из рукава происходит при максимальном растяжении рукава до 10%. При увеличении давления в тормозной системе зерноупаковочной машины увеличивается и степень растяжения полиэтиленового рукава и наоборот. Учебный мастер демонстрирует студентам видеофрагмент работы зерноупаковочной машины AKRON E9250. Технические показатели зерноупаковочных машин зарубежного производства приведены в таблице, которую учебный мастер демонстрирует для студентов на экране, а преподаватель комментирует ее содержание.

Необходимым условием эффективности подготовки зерна к хранению в полиэтиленовых рукавах является его транспортировка к месту хранения с последующей перегрузкой в зерноупаковочные машины. Для этого используют перегрузочные бункера-накопители. В Украине наиболее распространены бункеры зарубежных всемирно известных фирм «Акрон» (Аргентина), «Richiger» (Аргентина), «Pronar» (Польша), «Bergmann» (Германия), «Kinze» (США) и другие. Бункеры отечественного производства представлены предприятием с ограниченной ответственностью «Завод Кобзаренка».

Для разгрузки зерна из полиэтиленовых рукавов используют шнековые разгрузчики, которые агрегируются с колесными тракторами общего назначения с частотой вращения ВОМ 540 мин.<sup>-1</sup> и являются прицепными машинами. Учебный мастер демонстрирует студентам рисунок, а преподаватель комментирует устройство и технологический процесс работы шнекового разгрузчика.

Перед началом разгрузки выполняются подготовительные работы, раскрывается и крепится на барабане рукав, устанавливается резак. Далее учебный мастер демонстрирует шнековый разгрузчик в действии и видеофрагмент работы шнекового разгрузчика. Преподаватель отмечает, что разработкой и выпуском машин для разгрузки полиэтиленовых рукавов занимаются многие фирмы и наиболее известные из них: «Richiger», «Agromes», «Mainero», «Loftness» и другие.

Приступая к изложению шестого вопроса, преподаватель обосновывает эффективность применения технологии хранения зерна в полиэтиленовых рукавах. Технологический процесс хра-

нения зерновых можно осуществлять непосредственно в полевых условиях после выполнения незначительного объема подготовительных работ.

Несмотря на относительно высокую цену машин (бункер-накопитель AKRON MAX 25 – 64,9 тыс. дол. США; зерноупаковочная машина AKRON E9250 – 15,8 тыс. дол. США, LOFTNESS GBL10 – 33,0 тыс. дол. США; шнековый разгрузчик AKRON E180TH – 29,3 тыс. дол. США, LOFTNESS GBU – IO – 43,0 тыс. дол. США), себестоимость хранения зерна в полиэтиленовых рукавах почти в три раза ниже, чем на элеваторе. При использовании отечественного оборудования, себестоимость хранения зерна в полиэтиленовых рукавах значительно уменьшается. Преподаватель завершает занятия выводом о том, что технология хранения зерна в полиэтиленовых рукавах не приводит к изменению качественных показателей зерна, заложенного на хранение, экономически целесообразна и применима сельскохозяйственными предприятиями различных форм собственности.

Подводя итоги практического занятия, преподаватель еще раз обращает внимание студентов на рассматриваемые вопросы, оставляет время на вопросы, и отвечает на них. Завершает занятие. Анализируя структуру изложения практического занятия видно, что 10% времени отводится на подготовительно-заключительные работы, а 90% – на изложение основного материала. Эффективность использования времени обеспечена с помощью компьютерных технологий, где материал представлялся в виде презентации, а также раздаточного материала, который каждый студент получил в начале занятия.

Использование особенностей изложения практического занятия позволяет преподавателю наглядно представить весь материал студенту, сконцентрировать внимание студента на важнейших моментах, многократно повторить материал, который изучается и быстро провести диагностику знаний.

Данная методика позволяет правильно вести учет занятия, заполнять план задания для отчета, использовать вопросы для проверки готовности выполнения работы, активно участвовать в коллективном решении задач, выслушивать ответы, быстро и четко выполнять задания и при необходимости завершать их оформление самостоятельно дома.

Опыт преподавания технических дисциплин с использованием современных мультимедийных средств подачи визуальной информации, комплектования соответствующего набора иллюстрационного материала показывает, что при четкой организации занятий для студентов возможно полное выполнение учебных программ по содержанию и объемам с большим приобретением информационного материала, и высоким усвоением, и использованием его в производстве после получения образовательного уровня.

Приведенные материалы являются рабочими и апробированными в Подольском государственном аграрно-техническом университете в течение последних лет. Считаю, возможным их усовершенствование в зависимости от специфики функционирования учебного заведения, перечня направлений и специальностей.

#### Библиографический список

1. Технология хранения зерна: учеб. пособие / Е.М. Вобликов [и др.]; под. общ. ред. Е.М. Вобликова. – М., 2003.
2. Дмитрук, Е. Хранение зерновых в искусственном холоде / Е. Дмитрук, Б. Петруня, В. Таранов // Зерно и хлеб. – 2001. – № 2.
3. Исследование технологии хранения зерна в полиэтиленовых рукавах без доступа воздуха: отчет о НИР; рук. А.В. Харитонов. – 2010.
4. Чобитко, М.Г. Личностно ориентированное взаимодействие «студент – преподаватель» в рамках учебно-воспитательного процесса вуза // Развитие инновационных процессов в учебно-воспитательных заведениях: сборник научных трудов. – М., 2003.
5. Ищенко, Т.Д. Принципы формирования образовательно-квалификационных уровней и содержания профессиональной подготовки инженерно-технических кадров / Т.Д. Ищенко, Ю.П. Нагорный, И.М. Бендера // Труды Международной научно-методич. конф. «Ступенчатая система высшего аграрного образования: концепция, актуальные проблемы и механизация внедрения». – Киев, 1997.
6. Принципы и пути интеграции высших учебных заведений Министерства аграрной политики Украины в Европейское пространство высшего образования: научно-методические материалы / Т.Д. Ищенко, С.М. Кравченко, М.А. Демешкант, В.Д. Шинкарук [и др.] / под ред. С.М. Кравченко. – Киев, 2006.
7. Чернилевский, Д.В. Технология обучения в высшей школе: учеб. издание / Д.В. Чернилевский, О.К. Филатов; под ред. Д.В. Чернилевского. – М., 1996.
8. Сысоева, С.А. Педагогические технологии творческого развития личности: проблемы и противоречия // Творческая личность в системе непрерывного образования: материалы Междунар. научной конф. / под ред. С.О. Сысоевой, А.Г. Романовского. – Харьков, 2000.

#### Bibliography

1. Tekhnologiya khraneniya zerna: ucheb. posobie / E.M. Voblikov [i dr.]; pod. obsh. red. E.M. Voblikova. – M., 2003.
2. Dmitruk, E. Khraneniye zernovykh v iskusstvennom kholode / E. Dmitruk, B. Petrunya, V. Taranov // Zerno i khle. – 2001. – № 2.
3. Issledovanie tekhnologii khraneniya zerna v poliehtilenovikh rukavakh bez dostupa vozdukha: otchet o NIR; ruk. A.V. Kharitonov. – 2010.
4. Chobitko, M.G. Lichnostno orientirovannoe vzaimodeystvie «student – prepodavatel» v ramkakh uchebno-vospitatel'nogo processa vuza // Razvitiye innovatsionnykh processov v uchebno-vospitatel'nykh zavedeniyakh: sbornik nauchnykh trudov. – M., 2003.
5. Ithenko, T.D. Principi formirovaniya obrazovatel'no-kvalifikatsionnykh urovney i soderzhaniya professional'noy podgotovki inzhenerno-

- tehnicheskikh kadrov / T.D. Ithenko, Yu.P. Nagorniy, I.M. Bendera // Trudih Mezhdunarodnoy nauchno-metodich. konf. «Stupenchataya sistema vihshego agrarnogo obrazovaniya: koncepciya, aktualniye problemih i mekhanizatsiya vnedreniya». – Kiev, 1997.
6. Principih i puti integratsii vihshego uchebnikh zavedeniy Ministerstva agrarnoy politiki Ukrainih v Evropeyskoye prostranstvo vihshego obrazovaniya: nauchno-metodicheskie materialih / T.D. Ithenko, S.M. Kravchenko, M.A. Demeshkant, V.D. Shinkaruk [i dr.] / pod red. S.M. Kravchenko. – Kiev, 2006.
7. Chernilevskiy, D.V. Tekhnologiya obucheniya v vihsheym shkole: ucheb. izdanie / D.V. Chernilevskiy, O.K. Filatov; pod red. D.V. Chernilevskogo. – M., 1996.
8. Sihsoeva, S.A. Pedagogicheskie tekhnologii tvorcheskogo razvitiya lichnosti: problemih i protivorechiya // Tvorcheskaya lichnost v sisteme neprerivnogo obrazovaniya: materialih Mezhdunar. nauchnoy konf. / pod red. S.O. Sihsoevoy, A.G. Romanovskogo. – Khar'kov, 2000.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 316.3

**Zaitseva G.A., Rozhdestvenskaja M.G. FEATURES OF NETWORK INTERACTION IN THE FORM OF SOCIAL PARTNERSHIP.** The article gives a theoretical analysis of the phenomenon of social partnership as a form of networking. The legislative framework, types, stages and principles of social partnership are discussed.

**Key words:** networking, social partnership.

**Г.А. Зайцева**, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: galina120808@mail.ru;

**М.Г. Рождественская**, аспирант ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: marinarojd@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

В статье дается теоретический анализ феномена социального партнерства как формы сетевого взаимодействия, рассматриваются законодательные основы, виды, ступени и принципы социального партнерства.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, социальное партнерство.

Анализ понятия «социальное партнерство» позволяет топковать данный феномен как одну из разновидностей социального взаимодействия. Философия считает, что фундаментальным человеческим свойством является стремление к взаимодействию с различными объектами окружающего мира, общества, жизни, бытия. Через взаимодействие человек постигает природные и общественные явления, закономерности, процессы, ориентируется в окружающей реальности, определяет способы своего мышления и поведения, с этим пониманием связана и потребность человека в общении, образовании, собственном развитии. Взаимодействие проявляется во всех без исключения разнообразных сферах человеческого бытия [1].

Категория «взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности и различающихся по социальным позициям (статусам) и ролям (функциям). Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 1990 г. определила понятие «partnership» – партнерство как систему сотрудничества, основанную на открытых соглашениях между различными институтами, подразумевающими понимание, совместную работу и совместно принятые планы.

Феномен взаимодействия во всей своей сложности включает субъектов взаимодействия, ресурсы, пространство взаимодействия, его формы, структуру, временные факторы, предполагает критерии эффективности, выстраивание реальной ситуации по достижению результативности. Видимо, дальнейшее изучение феномена взаимодействия предполагает введение новых теоретических парадигм и подходов, считает Кривых С.В. [2, с. 67].

**Сетевое взаимодействие** – это взаимодействие активных агентов, каждый из которых, в зависимости от ситуации и решаемой задачи, может выступать как в роли управляемого субъекта – активного элемента, так и в роли управляющего органа – центра, или в роли метацентра, осуществляющего руководство центрами и т.д. Сложность развития сетевого взаимодействия обусловлена, с одной стороны, тем, что для функциональных элементов организационной системы характерна возможность выступать в различных ролях, то есть решать те или иные задачи с различной эффективностью, а с другой стороны – многообразием этих задач и быстрым изменением внешних условий функционирования.

Формальным началом возникновения социального партнерства в России считают создание Международной организации труда (МОТ). Социальное партнерство – понятие, используемое для обозначения трудовых отношений, характеризующихся общностью позиций и согласованными действиями лиц наемного труда, работодателей и государства. Специфическая форма социального партнерства – трипартизм (составленность из трех частей), при котором к постоянным партнерам, представляющим работников и работодателей, присоединяются представители органов государственной власти и местного самоуправления в целях регулирования социально-трудовых отношений.

В нашей стране моментом становления социального партнерства можно считать Указ Президента РФ № 212 «О социальном партнерстве и разрешении трудовых споров (конфликтов)» от 15.11.91, после которого феномен социального партнерства получил полноправное признание в России. Социальное партнерство есть понятие рыночного общества, которое возникло на определенном уровне развития общества с появлением развитого рынка труда и профсоюзов работников.

В трудовом кодексе РФ, вступившем в силу 1 февраля 2002 года, законодателем серьезно повышена роль социального партнерства. Впервые появился целый раздел, полностью посвященный социальному партнерству, впервые в кодексе дается определение социального партнерства как системы, включающей в себя все виды взаимодействия между работниками (их представителями), работодателями (их представителями) и органами государственной власти или органами местного самоуправления, в том числе и неформальные, не носящие правового характера.

Социальным партнерством в государстве с рыночной экономикой называют систему отношений между работниками, работодателями и органами власти, направленную на согласование интересов разных сторон трудовых отношений, и кроме того, по вопросу установления более приемлемых социальных гарантий для трудящихся. Кроме этого, термин «социальное партнерство» трактуется в социологии как способ взаимодействия между различными социальными группами или как механизм регулирования общественных отношений. Нам ближе является понимание социального партнерства как специфического типа общественных отношений.

В самом широком смысле, по мнению А.А. Рыбиной, «Социальное партнерство понимается как совместная коллективно распределенная деятельность различных социальных групп, ко-

торая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам. При этом указанная деятельность может осуществляться как перманентно, так и в рамках специально планируемых акций» [3]. Приведем несколько определений данного понятия разных авторов.

Социальное партнерство – «это такая система отношений различных социальных субъектов, которая ориентирована на достижение общенациональных интересов, при учете групповых и корпоративных интересов. По своей структуре социальное партнерство представляет собой совокупность органов и организаций, создаваемых из представителей работников наемного труда, работодателей и государства для регулирования социально-трудовых отношений» [4].

В начале 2000 гг. социальное партнерство как явление пришло и в образование. Социально-педагогическое партнерство – «это иной опыт, другие формы отношений, опыт межсистемного регулирования, управления при изменении типа взаимодействия образования с внешней средой» [5].

Социальное партнерство в профессиональном образовании – «это особый тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и учет интересов всех участников этого процесса. Оно призвано решить проблемы подготовки профессионалов в соответствии с потребностями рынка труда, обеспечения предприятий квалифицированными кадрами, повышения квалификации персонала и трудоустройства молодых специалистов, оканчивающих учебные заведения» [6, с. 80-83].

Законодательную основу сегодня для развития социального партнерства в образовании составляют:

- Гражданский кодекс РФ;
- Закон «Об образовании в РФ» (в последней редакции);
- Законы РФ «О некоммерческих организациях» и «Об общественных объединениях»;
- Указ Президента Российской Федерации от 31.08.1999 № 1134 «О дополнительных мерах по поддержке образовательных учреждений в Российской Федерации».

На муниципальном уровне правовую базу реализации социального партнерства в образовании определяют федеральные законы:

- «О местном самоуправлении в Российской Федерации»;
- «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»;
- соответствующие законы субъектов Российской Федерации.

Социальное партнерство в образовании классифицируют как:

- взаимодействие внутри системы образования между субъектами данной профессиональной общности для повышения качества образования;
- взаимодействие между системой образования и представителями разных сфер общественного воспроизводства с целью более эффективной подготовки выпускников к профессиональной деятельности;
- взаимодействие, инициируемое самой системой образования в качестве особой сферы социальной жизни и вносящее серьезный вклад в становление гражданского общества.

Социальное партнерство по мнению большинства авторов является наиболее значимым в современном образовании, т.к. позволяет изменять, проектировать, апробировать и устанавливать новые общественно значимые функции системы образования. В качестве социальных партнеров могут выступать государство, органы муниципальной власти, сфера труда, банки, бизнес структуры, некоммерческие организации, благотворительные фонды, учреждения образования, в том числе, дополнительного и профессионального образования.

Государство:

- выступает катализатором перемен в социально-экономической жизни;
- финансово и институционально поддерживает общественные инициативы, на которых основано партнерство;
- создает законодательные и нормативные условия для реализации инноваций, развития местного самоуправления, некоммерческого сектора, благотворительной деятельности;
- формирует целевые программы развития социальной сферы и объединяет для их реализации различные ресурсы;

– привлекает местное самоуправление, некоммерческие организации и бизнес для осуществления целевых программ, используя различные организационные и финансовые механизмы, в том числе социальный заказ.

Местное самоуправление:

- представляет интересы местного сообщества;
- в рамках своих полномочий обеспечивает возможность наиболее эффективного решения социальных проблем через реализацию конкретных проектов;
- действует совместно с общественными объединениями и представителями бизнеса, заинтересованными в развитии местного сообщества.

Предприятия и вузы:

- упрощается доступ к информации о рынке труда и образовательных услугах;
  - обеспечивается учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов;
  - упрощается процедура корректировки старых и разработки новых образовательных программ, отвечающих требованиям вузов и работодателей;
  - открываются более широкие возможности для профессиональной пробы и самоопределения выпускника;
  - расширяются возможности трудоустройства выпускников.
- Некоммерческие организации, профессиональные ассоциации, независимые аналитические центры:
- предлагают новые идеи и решения, социальные технологии;

- обеспечивают гражданский контроль;
- привлекают к работе волонтеров;
- выражают интересы определенных групп населения (молодежь, профессиональные сообщества, люди с особыми потребностями и др.);
- выдвигают новые ценностные ориентиры (правозащитное движение, движение за восстановительное правосудие, экологическое движение и др.).

Бизнес и ассоциации предпринимателей:

- предоставляют благотворительные пожертвования;
- возможность использовать опыт и профессионализм компетентных менеджеров в решении общественно значимых проблем.

Развитие социального партнерства, по мнению А.И. Штыркиной [5], предполагают прохождение определенных ступеней или этапов:

- 1) выстраивание взаимоотношений, поиск точек соприкосновения, взаимовыгодных позиций;
- 2) накопление интересов, что позволяет определить сферы и содержание взаимодействия сторон на основе взаимной заинтересованности, каждая сторона предъявляет свои интересы и раскрывает свои возможности для согласования позиций и уровня включенности в совместную деятельность;
- 3) взаимная адаптация, которая основывается на взаимопонимании и принятии интересов другой стороны, это этап коррекции интересов и совместной выработки нормативов взаимодействия, переход к доверительным отношениям в процессе совместной деятельности;
- 4) устойчивое функционирование, при котором снижается уровень взаимоконтроля и повышается взаимная ответственность за результаты совместной деятельности. Совместное обсуждение, взаимопомощь, взаимоподдержка, характерные для этой стадии, обеспечивают сохранение положительного психологического настроя сторон;
- 5) высшая ступень партнерства – взаимосодействие или сотрудничество. Особенностью отношений этого уровня является то, что они постепенно переходят в совместную творческую деятельность. Это обеспечивает как повышение эффективности отношений, так и развитие, и совершенствование субъектов, находящихся во взаимодействии [5].

Принципы социального партнерства:

- равноправие и полномочность представителей сторон;
- уважение и учет интересов сторон, свобода выбора при обсуждении вопросов;
- заинтересованность и ответственность сторон в участии в договорных отношениях;
- реальность и добровольность принятия сторонами на себя обязательств;
- обязательность выполнения коллективных договоров, соглашений;



■ соблюдение сторонами и их представителями трудового законодательства и иных нормативных правовых актов;

■ содействие государственной и муниципальной власти в укреплении и развитии социального партнерства на демократической основе.

Социальными партнерами могут стать, как индивидуальные, так и коллективные субъекты, которые разделяют ценности современного образования, заинтересованы в единой образовательной политике и способны поддержать образование материально или морально. Партнерские отношения рассматриваются как межсубъектные взаимодействия, определяющиеся общими ценностно-целевыми установками всех участников, их взаимовыгодной.

Оценка практики взаимодействия показывает, по мнению Марьина А., что социальное партнерство в образовании:

– направляет ресурсы на развитие совместной деятельности любых образовательных учреждений, их общественной самоорганизации и самоуправления;

– привлекает ресурсы общества для развития образовательной сферы;

– помогает накапливать и передавать жизненный опыт, как образовательного сообщества, так и его партнеров для формирования у членов сообщества способности долговременного выживания на рынке образовательных услуг [7].

Социальное взаимодействие позволяет эффективно координировать совместную деятельность, а также успешно действовать, что позволяет развиваться всем субъектам партнерства. Возможности развития социального партнерства реализуются в образовании при соблюдении следующих условий:

– открытость системы взаимодействия, общение и обмен идеями;

– направленность на развитие всех субъектов взаимодействия;

– равные возможности для всех общественно-активных субъектов (образовательные учреждения всех типов и видов, местные организации и предприятия, органы муниципальной власти).

#### Библиографический список

1. Современный философский словарь / под. ред. проф. В.Н. Кемерова. – М., 2004.
2. Кривых, С.В. Сетевое информационно-методическое сопровождение в неформальном образовании преподавателей колледжа // Особенности и специфика сетевого взаимодействия в сфере образования: сборник статей. – СПб., 2013.
3. Рыбина, А.А. Социальное партнерство субъектов образовательного пространства с представителями различных сфер экономики и общественной жизни как важнейшее условие подготовки учащейся молодежи к социально-профессиональному самоопределению // Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России: материалы всерос. научно-практич. интернет-конф. с междунар. участием. – Петрозаводск, 2004 [Э/р]. – Р/д: [http://www.labourmarket.ru/Pages/conf1/book2\\_html/25\\_rybina.htm](http://www.labourmarket.ru/Pages/conf1/book2_html/25_rybina.htm)
4. Карманов, А. Психологический словарь [Э/р]. – Р/д: <http://azps.ru/handbook/s/soci971.html>
5. Штыркина, А.И. Социальное партнерство: виды и уровни // Социальное партнерство и сотрудничество как условие развития образовательного учреждения: научно-практич. конф. [Э/р]. – Р/д: <http://www.uraedu.ru/node/14423>
6. Глушанок, Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 6.
7. Марьин, А. Социальное партнерство в образовании [Э/р]. – Р/д: <http://www.proza.ru/2011/01/21/398>

#### Bibliography

1. Sovremenniy filosofskiy slovarj / pod. red. prof. V.N. Kemerova. – M., 2004.
2. Krivikh, S.V. Setevoye informacionno-metodicheskoye soprovozhdeniye v neformal'nom obrazovanii prepodavateley kolledzha // Osobennosti i specifiika setevogo vzaimodeystviya v sfere obrazovaniya: sbornik statey. – SPb., 2013.
3. Rybina, A.A. Social'noye partnerstvo sub'yektov obrazovatel'nogo prostranstva s predstaviteleyami razlichnykh sfer ekonomiki i obshchestvennoy zhizni kak vazhneyshoye usloviye podgotovki uchashchey molodezhi k social'no-professional'nomu samoopredeleniyu // Spros i predlozheniye na rynke truda i rynke obrazovatel'nykh uslug v regionakh Rossii: materialy vseros. nauchno-praktich. internet-konf. s mezhduunar. uchastiem. – Petrozavodsk, 2004 [Eh/r]. – R/d: [http://www.labourmarket.ru/Pages/conf1/book2\\_html/25\\_rybina.htm](http://www.labourmarket.ru/Pages/conf1/book2_html/25_rybina.htm)
4. Karmanov, A. Psikhologicheskij slovarj [Eh/r]. – R/d: <http://azps.ru/handbook/s/soci971.html>
5. Shtyrkina, A.I. Social'noye partnerstvo: vidy i urovni // Social'noye partnerstvo i sotrudnichestvo kak usloviye razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: nauchno-praktich. konf. [Eh/r]. – R/d: <http://www.uraedu.ru/node/14423>
6. Glushanok, T.M. Social'noye partnerstvo kak sredstvo povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2008. – № 6.
7. Marjin, A. Social'noye partnerstvo v obrazovanii [Eh/r]. – R/d: <http://www.proza.ru/2011/01/21/398>

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 378

**Malyhina Ye.V. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS BASED ON THE IDENTIFICATION OF DIDACTIC AND ORGANIZATIONAL CAPACITIES OF SOCIAL SECURITY INSTITUTIONS.** The article presents the study of the problems of training and formation of professional competence of professionals. The author formulates didactic and organizational possibilities of social security institutions in the development of professional competence of specialists, describes the structural and functional model of development of professional competence of professionals.

**Key words:** professional competence, helping professionals, didactic and organizational possibilities of social security institutions.

**Е.В. Малихина**, ст. преп. каф. педагогики начального образования и социальной педагогики института педагогики и психологии САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: [elenamalyhina@mail.ru](mailto:elenamalyhina@mail.ru)

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В статье представлено изучение проблемы повышения квалификации и становления профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий. В работе сформулированы дидактические и организационные возможности социозащитных учреждений в вопросе развития профессиональной компетентности специалистов, описана структурно-функциональная модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, специалисты помогающих профессий, дидактические и организационные возможности социозащитных учреждений.

Процессы модернизации целей социального обслуживания, новые приоритеты в социальной политике побуждают к поиску новых подходов к совершенствованию кадрового потенциала специалистов социозащитных учреждений. Наступившие изменения в социальной сфере требуют обновления системы организации непрерывного, гибкого и одновременно высококачественного повышения квалификации и становления профессиональной компетентности специалистов социальной сферы с учетом основных принципов современного менеджмента. Содержание и методика процесса развития профессиональной компетентности специалистов постоянно совершенствуются. Однако, как показали проведенные нами теоретические и экспериментальные исследования, теория моделирования, на сегодняшний день представлена достаточно хорошо (А.И. Архангельский, А.П. Беляева, В.П. Беспалько, В.И. Журавлев, А.А. Кирсанов, В.В. Краевский, Д.А. Новиков, Т.Г. Новикова и др.), а конструирование моделей развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях не в полной мере отражает запросы практики [1]. Поэтому, целью нашей статьи стала разработка структурно-функциональной модели развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях, на основе выявления возможностей социозащитных учреждений в вопросе повышения квалификации на территории города Архангельска и Архангельской области.

Профессиональная служба комплексного обслуживания населения Архангельска и Архангельской области представлена 85 учреждениями, находящимися во всех муниципальных образованиях, штатная численность специалистов составляет более 5,0 тысяч единиц, в которых работают около 5 тысяч человек. Эффективное развитие системы социальной защиты населения невозможно без привлечения квалифицированных специалистов. На базе высших учебных заведений области (Архангельская государственная медицинская академия и Северный (Арктический) федеральный университет) ведется подготовка социальных работников, социальных педагогов и социальных психологов. Совместными международными проектами предусматривается подготовка специалистов по социальной работе и стажировка их за границей. На сегодняшний день особую актуальность приобретает задача совершенствования кадрового потенциала специалистов социальной сферы. Развитие профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в условиях социозащитных учреждений может осуществляться, если выявлены возможности этих учреждений.

В силу того, что объектом нашего исследования является образовательный процесс в социозащитных учреждениях, реализующий дидактическую функцию, а «повышение квалификации кадров является предметом дидактики высшей школы» [2], дидактические условия должны стать основополагающими в нашем исследовании. В то же время, становление профессиональной компетентности специалистов социальной сферы должно учитывать основные принципы современного менеджмента, а управленческая деятельность в поствузовском повышении квалификации включает в себя организационную функцию, организационные условия становятся приоритетными. Создание и реализация организационных условий, как отмечает С.И. Невада, будет способствовать успешному взаимодействию участников образовательного процесса с целью развития их личностных качеств, совершенствования профессионализма, самореализации и самоактуализации [3, с. 22]. Именно поэтому, для нашего исследования наиболее важными представляется выявление дидактических и организационных условий социозащитных учреждений в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий.

Дидактические условия – это специально смоделированные обучающие процедуры, реализация которых позволяет решать определенный класс образовательных задач. Для успешной реализации обучения в системе повышения квалификации необходимо соблюдать следующий комплекс дидактических внешних и внутренних условий: осуществление взаимосвязи и преемственности отдельных этапов повышения в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий; соответствие структуры познавательной деятельности

структуре деятельности взрослого человека; связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности; овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт; создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса; способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов; сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия; формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании; овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личностного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности, считает Кривых С.В. [4, с. 50-54]. Создание данных условий в процессе обучения позволит не только самореализоваться в процессе обучения, осуществляемого каждым обучающимся через индивидуальный опыт освоения знаний, но и более глубоко овладеть умениями и навыками необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности.

Организационными условиями переподготовки специалистов в системе повышения квалификации, обеспечивающими интенсификацию данного процесса, являются: открытость образовательной среды учреждения, осуществляющего повышение квалификации специалистов социальной сферы для внедрения инноваций в процесс переподготовки; отбор и структурирование содержания образовательного процесса в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями; интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе переподготовки специалистов в системе повышения квалификации с использованием современных технологий обучения; регулярное изменение характера деятельности в процессе переподготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность; организация самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций; уровень профессиональной компетенции преподавателей, обеспечивающих процесс переподготовки специалистов социальной сферы. Создание и реализация указанных условий будут способствовать успешному развитию профессиональной компетентности специалистов социальной сферы.

Правильно организованная система повышения квалификации в социозащитных учреждениях способствует формированию организаторских навыков у членов коллектива, повышает авторитет профессиональных объединений специалистов, экономит время руководителей, ведет к обогащению членов коллектива новыми идеями и практическими предложениями.

При построении модели развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях мы исходили из необходимости реализации в ней дидактических и организационных условий, представленных ранее.

Выделение компонентов в модели позволило разбить ее на блоки (целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, методический и результативно-оценочный), которые обеспечивают возможность представить целенаправленный процесс развития, а также структурную взаимосвязь его основных компонентов. Модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях представлена в таблице 1.

Видятся целесообразными следующие этапы внедрения модели:

1. Разработка программы развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях.
2. Разработка методических рекомендаций и учебных комплексов обеспечивающих методическое сопровождение программ.
3. Организация системы мониторинга результатов развития профессиональной компетентности специалистов.

Таблица 1

**Модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий  
в социозащитных учреждениях**

<b>Целевой компонент</b>	
<b>Цель</b>	<b>Результат</b>
Повышение уровня профессиональной компетентности специалиста в рамках профессиональной подготовки и повышения квалификации	Профессиональная компетентность специалиста социозащитного учреждения Конкурентоспособный, мобильный, обладающий системным, методологическим мышлением специалист социальной сферы
<b>Теоретико-методологический компонент</b>	
<b>Комплекс возможностей</b>	
<b>Дидактические</b>	<b>Организационные</b>
Осуществление взаимосвязи и преемственности отдельных этапов повышения в плане развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий; соответствие структуры познавательной деятельности структуре деятельности взрослого человека; связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности; овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт; создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса; способность постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соотношении с потребностями социальной среды, других индивидов; сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия; формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании; овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности	Открытость образовательной среды учреждения, осуществляющего повышение квалификации специалистов социальной сферы для внедрения инноваций в процесс переподготовки; отбор и структурирование содержания образовательного процесса в соответствии с интегративно-моделирующими основаниями; интегративно-дифференцированная организация занятий в процессе переподготовки специалистов в системе повышения квалификации с использованием современных технологий обучения; регулярное изменение характера деятельности в процессе переподготовки с опорой на личный опыт обучающихся, их индивидуальную мотивационную направленность; организация самостоятельной работы обучающихся как средство формирования профессиональных компетенций; уровень профессиональной компетенции преподавателей, обеспечивающих процесс переподготовки специалистов социальной сферы
<b>Подходы</b>	<b>Принципы</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Личностно-ориентированный (обеспечивает формирование личностных качеств специалиста социозащитного учреждения),</li> <li>– Социально-педагогический (определяет постоянное обновление профессиональных знаний в соответствии с изменением социального заказа работодателя);</li> <li>– Деятельностный (обеспечивает активное включение в освоение практики профессиональной деятельности в процессе непрерывного образования и повышения квалификации)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Общенаучные принципы: интеграция и согласованность действий, вариативность, непрерывность и системность, структурность, спиральность, рефлексия</li> <li>• Непосредственно принципы обучения взрослых должно быть проблемно ориентировано; обучение взрослых должно опираться на их опыт; опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемого; у обучаемого должна быть возможность применить получаемые знания и навыки; цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых; обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по отношению к целям.</li> <li>• Принципы развития профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения: самообразования, самореализации, практической направленности</li> </ul>
<b>Содержательный компонент</b>	
<p>Модули содержания непрерывного образования</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Теоретический (программа развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях)</li> <li>• Прикладной (социально-профессиональный практикум)</li> </ul>	
<b>Технологический компонент</b>	
<p>Этапы (предусматривающие последовательность развития профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения)</p> <p>1-й этап – аналитико-диагностический 2-й этап – организационно-координирующий 3-й этап – основной (проектировочный) 4-й этап – контрольно-оценочный, рефлексивный</p>	
<b>Функции</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ценностно-смысловая функция состоит в формировании профессиональных компетенций посредством функционального моделирования; развитие субъектных, личностных и индивидуальных качеств специалиста, формирование потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании за счет становления творческой индивидуальности, овладения профессионально-ценностными ориентациями</li> <li>– Мотивационно-побудительная проявляется в активизации познавательной деятельности специалистов, направленной на поиск и освоение новой информации о профессиональной деятельности, требованиях, предъявляемых к личности профессионала; развитии профессионально-позиционных интересов, способствующих развитию профессионального самосознания специалиста и построению траектории личностного развития</li> </ul>	

Методический компонент	
Методы / формы	Социально-педагогические средства
Лекции, философские и социальные чтения, тренинги, индивидуальные консультации, круглые столы, методы контекстного обучения: деловая игра (ситуационно-имитационное моделирование), защита проектов, решение ситуационных задач	Проектирование, консультирование, учебно-методические комплексы, создание единого информационно-образовательного пространства с помощью информационных и коммуникационных технологий, аттестация специалистов социозащитных учреждений
Результативно-оценочный компонент	
Функции	
– Диагностическая функция заключается в процессе диагностики, осуществляемой на всех этапах обучения, которая позволяет производить контроль и корректировку процесса развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях, что способствует наилучшему результату – Оценочная функция состоит в сопоставлении полученных результатов с предполагаемыми, соотношении этих результатов с определенными критериями. Оценка результатов обучения осуществляется посредством выявленных групп критериев эффективности: когнитивного, мотивационного и деятельностного.	
Критерии эффективности	
– Развитие профессиональной компетентности специалиста социозащитного учреждения; – Обеспечение социальной направленности содержания образовательных программ, обновляющих диапазон профессионального знания компетенций специалиста на основе личного и социального заказа; – Реализация методического обеспечения развития профессиональной компетентности с учетом специфики методов и форм обучения взрослых, стимулирующих позитивную мотивацию специалиста к дальнейшему непрерывному образованию и самообразованию; – Использование ресурса аттестации как особой социально-педагогической технологии, побуждающей к самодиагностике имеющегося уровня, коррекции выявленных затруднений и прогнозированию способов развития профессиональной компетентности специалиста.	

4. Осуществление контроля и анализа результатов внедрения программы, организация обратной связи.

5. Реализация программы развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях.

В заключении отметим, что правильно организованная система повышения квалификации в социозащитных учреждениях способствует формированию организаторских навыков у членов коллектива, повышает авторитет профессиональных объединений специалистов, экономит время руководителей, ведет к обогащению членов коллектива новыми идеями и практическими предложениями. Дидактические и организационные условия социозащитных учреждений в плане развития профессиональ-

ной компетентности специалистов помогающих профессий являются наиболее важными в вопросе развития профессиональной компетентности специалистов социальной сферы. Решение проблемы повышения квалификации заключается в разработке и внедрении модели и программы развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях. Модель развития профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий в социозащитных учреждениях есть описательная характеристика, которая рассматривается с позиций контекстного и личностно-деятельностного подходов как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему.

#### Библиографический список

1. Малихина, Е.В. Внутрифирменная подготовка как средство повышения профессиональной компетентности специалистов помогающих профессий: региональный аспект // Письма в Эмиссия. Оффлайн (TheEmissia.OfflineLetters): электронный научный журнал. – СПб. – 2014. – Февраль [Э/р]. – Р/д: <http://www.emissia.org/offline/2014/2143.htm>
2. Вильдт, Й. Дидактика непрерывного образования: перспективы повышения научной квалификации кадров в вузе // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 3 [Э/р]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru>
3. Невдах, С.И. Организационно-педагогические условия подготовки педагогов в системе дополнительного образования взрослых // Вестник МГПУ. – 2013. – №1.
4. Кривых, С.В. Информационно-аналитическое обеспечение и реализация маркетингового подхода в управлении развитием учреждения дополнительного профессионального образования // Современное постдипломное образование: опыт и перспективы: сборник науч. статей Международной научно-практич. конф. – СПб., 2013.

#### Bibliography

1. Malikhina, E.V. Vnutrifirmennaya podgotovka kak sredstvo povysheniya professional'noy kompetentnosti specialistov pomagayutikh professiy: regional'niy aspekt // Pis'ma v Emissiya. Offlayn (TheEmissia.OfflineLetters): ehlektronniy nauchniy zhurnal. – SPb. – 2014. – Fevral' [Eh/r]. – R/d: <http://www.emissia.org/offline/2014/2143.htm>
2. Vil'dt, Y. Didaktika nepretrivnogo obrazovaniya: perspektiv povysheniya nauchnoy kvalifikatsii kadrov v vuze // Nepretrivnoe obrazovanie: XXI vek. – 2013. – Vihp. 3 [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru>
3. Nevдах, S.I. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki pedagogov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya vzroslykh // Vestnik MGPU. – 2013. – №1.
4. Krivikh, S.V. Informatsionno-analiticheskoe obespechenie i realizatsiya marketingovogo podkhoda v upravlenii razvitiem uchrezhdeniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Sovremennoe postdiplomnoe obrazovanie: opyt i perspektiv: sbornik nauch. statey Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – SPb., 2013.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 355.232.6

*Pominova O.L., Isaeva N.N. PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOLVING THE INTRAPERSONAL CONFLICTS OF THE CADETS OF MILITARY INSTITUTES.* The article deals with the problem of intrapersonal conflicts of the cadets of the Russian Interior Ministry Forces as well as the mechanisms, psychopedagogical conditions and ways of solving these conflicts.

**Key words:** intrapersonal conflict, psychology and pedagogical conditions, constructive conflict, destructive conflict, suicide behavior, psychological protection, cadets.

**О.Л. Поминова**, д-р пед. наук, доц., проф. каф. теории и методики непрерывного профессионального образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург; **Н.Н. Исаева**, канд. пед. наук, доц. каф. философских и социально-экономических дисциплин Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: belyi07@inbox.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ

В статье поднимается проблема внутриличностных конфликтов, которые могут возникать у курсантов военных институтов внутренних войск, раскрываются механизмы психологической защиты, психолого-педагогические условия и пути разрешения внутриличностных конфликтов курсантов военных институтов.

**Ключевые слова:** внутриличностный конфликт, психолого-педагогические условия, конструктивный конфликт, деструктивный конфликт, суицидальное поведение, психологическая защита, курсанты.

Понятие «конфликт» произошло от латинского слова *conflictus*, что означает столкновение, столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов субъектов взаимодействия. Конфликты сопровождают человека всю его жизнь. Чем с большим количеством людей мы общаемся, тем больше возникает в нашей жизни конфликтных ситуаций. В процессе обучения в военном институте курсанты сталкиваются с множеством трудностей им приходится все время находиться вместе: учиться и готовиться к занятиям, принимать пищу, обслуживать оружие, заниматься спортом, заступать в караул и нести службу, заниматься уборкой территории и хозяйственными работами, отдыхать и посещать культурные мероприятия и т.д. То есть вся жизнедеятельность курсантов происходит в составе подразделения, постоянно происходит столкновение интересов.

Для предупреждения конфликтных ситуаций и разрешения конфликтов курсантам необходимы практические психолого-педагогические знания, помощь знающих офицеров, обладающих педагогическим мастерством, умеющих управлять возникающими между подчиненными конфликтами, переводить их из не конструктивных в конструктивные. Однако, в воинском коллективе могут возникать не только межгрупповые и межличностные конфликты, но и внутриличностные. Внутриличностный конфликт можно определить как сложное негативно окрашенное переживание, вызванное затянувшейся борьбой структур внутреннего мира курсанта. Эти конфликты во многом влияют на внутреннее состояние военнослужащих и во многом сказываются на их поведении, возникновение данных конфликтов связано с возникающими жизненными трудностями, например, при переводе на новую должность, в другое подразделение (учебную группу), проблемах во взаимоотношениях с сослуживцами, загруженностью учебным материалом и т.д.

Внутриличностный конфликт может иметь положительные и отрицательные последствия, т.е. он может быть конструктивным или деструктивным (разрушающим личностные структуры человека). Конструктивным является конфликт, который характеризуется максимальным развитием конфликтующих структур и минимальными личностными затратами на его разрешение. Конструктивно преодолеваемый внутриличностный конфликт это один из механизмов гармонизации личностного развития. Он может способствовать формированию адекватной самооценки, что в свою очередь помогает самопознанию и самореализации личности обучаемого. Для направления конфликтов внутри человека в нужное русло важна правильная и умелая работа командиров подразделений, особенно в период адаптации недавнего абитуриента и на младших курсах.

Деструктивными считаются те внутриличностные конфликты, которые перерастают в жизненные кризисы и могут привести к нервным срывам, отрицательным психическим состояниям и делают учебно-боевую деятельность курсантов мало эффективной. Длительный внутриличностный конфликт угрожает эффективности любой деятельности. Рефлектирующий и сомневающийся человек не может быть активным в окружающем его мире. Он не может быть воином, он весь погружен в ослабляющее его самораздвоение, он не уверен в той активной силе, которой мог бы воздействовать на мир. Рефлексия, раздвоение и сомнение есть расслабленная приспособленность. Длительные внутренние конфликты могут тормозить развитие личнос-

ти. Курсант, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться неуверенностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленной цели, т.е. у него будут отсутствовать профессионально-значимые качества будущего офицера.

Частые внутриличностные конфликты могут привести к утрате уверенности человека в своих силах, формированию устойчивого комплекса неполноценности, а иногда и к потере смысла жизни. Они могут быть причиной повышенной агрессивности, тревожности, раздражительности в общении. Отрицательное влияние деструктивного конфликта может отразиться на всех областях учебной и военной деятельности и во многом повлиять на будущую военную службу.

Примеры внутриличностных конфликтов в подразделении курсантов многочисленны, они могут возникать на абитуриентских сборах, во время исполнения своих должностных обязанностей; в процессе занятий и службы, так, например, будущий офицер может столкнуться с трудностями, связанными с моральной и нравственной оценкой поступков своих товарищей, или с недооценкой своих физических возможностей и т.д. Склонность к внутриличностным конфликтам имеют молодые люди меланхолического темперамента, с низкой способностью приспособиться к новым условиям жизни (низкими адаптивными способностями), неуверенные в себе, застенчивые, не общительные, излишне скромные.

Одним из самых опасных последствий внутриличностного конфликта является суицидальное поведение, когда личность не видит иного выхода из создавшийся внутриличностной борьбы кроме смерти. В таких случаях необходима поддержка и наблюдение за поведением товарища сослуживцев, постоянное внимание профессорско-преподавательского состава, офицеров и периодическая проверка учебных коллективов психологом. В противном случае итогом внутриличностных конфликтов будет самоубийство или убийство сослуживцев. Как пример можно привести убийство или самоубийство в карауле, когда у курсанта имеется оружие реально решающее его кажущиеся проблемы и ему нужно всего лишь нажать на спусковой крючок.

Зная причины и факторы, способствующие возникновению внутриличностных конфликтов, особенности их переживания, можно обосновать условия его предупреждения. Командиры подразделений должны сами помнить и объяснять курсантам, что для сохранения единства внутреннего мира личности *важно принимать трудные жизненные ситуации как данность*, так как они побуждают к активности, работе над собой, а часто и к творчеству.

Большое значение имеет *формирование*, каждым человеком *жизненных ценностей и следование им* в своих делах и поступках. Жизненные принципы помогают избежать многих ситуаций, связанных с сомнениями в истинности того дела, которому человек служит. *Необходимо быть гибким, пластичным, адаптивным*, уметь реально оценивать ситуацию и, если необходимо, меняться. *Необходимо быть оптимистом*, ждать на лучшее развитие событий, никогда не терять надежды то, что жизненная ситуация всегда может улучшиться. Оптимистическое отношение к жизни важный показатель психического состояния здоровья человека. *Не быть рабом своих желаний*, трезво оценивать свои возможности по удовлетворению своих возможностей. *Необходимо управлять собой*, сво-

ей психикой. Особенно это относится к управлению эмоциональным состоянием.

*Развитие волевых качеств* во многом способствует предупреждению внутриличностных конфликтов. Именно воля, представляющая собой достигнутый уровень саморегуляции своей деятельности и поведения, предполагающая собой способность принимать решение со знанием дела, должна сопровождать все виды жизнедеятельности человека. Огромна роль воли во внутриличностных конфликтах, где только с ее помощью человек может преодолевать сложности ситуации [1, с. 98].

Предупреждению внутриличностных конфликтов *способствует достаточно высокий уровень личностной зрелости*. Необходимо стремиться к тому, чтобы оценка человеком своего «я» была бы соответствующей его действительному «я», т.е. *обеспечивать адекватность самооценки*. Заниженная или завышенная самооценка часто связана с нежеланием или неумением признаться себе в чем-либо. Бывает и так что человек оценивает себя адекватно действительности, но желает, чтобы другие оценивали его иначе. Подобный оценочный диссонанс рано или поздно приведет к внутриличностному конфликту.

*Не убежать от разногласий*, которые требуют разрешения. Уход от конфликта или позиция «страуса» с головой в песок далеко не лучший способ из бегающих трудностей, так как в итоге человек вынужден будет делать выбор, что чревато конфликтами. *Не стоит браться за все сразу*, не следует стремиться реализовать все одновременно. Сложные проблемы лучше решать по частям. *Говорить правду*. Можно возразить, что нет людей, которые бы никому никогда не лгали. Это действительно так. Но всегда есть возможность в ситуациях, когда нельзя сказать правду, просто уклониться от ответа: изменить тему разговора, промолчать, отделаться шуткой и т.д. Ложь может создать внутриличностные проблемы, неприятные ситуации в общении, которые повлекут переживания, актуализацию чувства вины.

Стараться *по-философски относиться к превратностям судьбы*, не паниковать. В этом плане уместна инструкция по пользованию удачей, предложенная, с известной долей юмора, психологом В. Леви: не желать (так как отпугнешь); не надеяться (иначе больно будет, если не получится); не искать дважды в одном месте (удача не глупее тебя); искать молча; не хватать грязными руками; вовремя отпускать [1, с. 52].

Для предотвращения внутриличностных конфликтов у курсантов военных институтов командирам подразделений необходимо проводить с ними индивидуальные и групповые беседы, выявлять их проблемы, интересоваться их желаниями. Прежде всего, эта задача лежит на непосредственных командирах, которые не редко игнорируют просьбы своих подчиненных и не пытаются им помочь. Командир должен стараться дать подчиненному то задание, с которым он справится лучше и будет заинтересован в его выполнении, также необходимо уметь грамотно использовать дисциплинарную практику. Преодоление внутриличностного конфликта обеспечивается образованием и действием механизмов психологической защиты. Психологическая защита – это нормальный, повседневно работающий механизм функционирования психики. Она является продуктом онтогенетического развития и научения. К механизмам психологической защиты можно отнести [2, с. 102]:

*Отрицание* – один из онтогенетических ранних и наиболее простых механизмов защиты. Отрицание развивается с целью сдерживания негативных эмоций, вызванных попаданием человека в трудную ситуацию. Отрицание подразумевает инфантильную подмену принятия решений на действия в соответствии с новыми обстоятельствами, их игнорированием.

*Проекция* сравнительно рано развивается в онтогенезе для сдерживания чувства неприятия себя из-за неспособности справиться с трудностями. Проекция предполагает приписывание источнику трудностей различных негативных качеств как рациональную основу для его неприятия и самопринятия на этом фоне.

*Регрессия* развивается в раннем детстве для сдерживания чувств неуверенности в себе и страха неудачи, связанных с проявлением инициативы. Регрессия предполагает возвращение в ситуации внутреннего конфликта к детским стереотипам поведения.

*Замещение* развивается для сдерживания эмоции гнева на более сильного или значимого субъекта во избежание агрессии или отвержения. Индивид снимает напряжение, обращая агрессию на более слабый объект или на самого себя.

*Подавление* развивается для сдерживания страха, проявление которого неприемлемо для позитивного самовосприятия и грозит попаданием в прямую зависимость от агрессора. Страх блокируется посредством забывания его источника, а также обстоятельств, ассоциативно связанных с ним. К подавлению относятся близкие к нему механизмы изоляции и интроекции.

*Изоляция* – восприятие травмирующих ситуаций или воспоминание о них без чувств тревоги.

*Интроекция* – присвоение ценностей или черт характера других людей для предупреждения угроз с их стороны.

*Интеллектуализация* развивается в раннем подростковом возрасте. Предполагает произвольное истолкование событий для развития чувств субъективного контроля над ситуацией. При этом используются способы: сравнения противоборствующих тенденций; составление списка «+» и «-» в каждой из тенденций и их суммирование.

*Аннулирование* – поведение или мысли, способствующие символическому сведению на нет предыдущего акта или мысли, вызывающих сильное беспокойство, чувство вины.

*Сублимация* – удовлетворение вытесненного чувства (сексуального или агрессивного) осуществлением социально одобряемых альтернатив. Способы: переключение на другой вид деятельности; совершение привлекательных, общественно значимых поступков.

*Рационализация* – нахождение правдоподобных причин для оправдания действий, вызванных подавленными, неприемлемыми чувствами. Реализуемые способы: дискредитация значимого другого, который оказывает во внимание; преувеличение роли обстоятельств, судьбы; утверждение вреда во благо; переоценка ценностей; всей мотивационной системы; самодискредитация (искупление вины).

*Реактивное образование* предполагает выработку и подкрепление поведению противоположной обстановки.

*Компенсация* – онтогенетически самый поздний и сложный защитный механизм, который развивается и используется, как правило, сознательно. Предназначен для сдерживания чувства печали, горя по поводу реальной или мнимой потери, утраты, недостатка, неполноценности. В него входят механизмы *идентификации и фантазии*.

*Идентификация* – моделирование поведения другого лица как путь к повышению самооценки или совладанию чувствами в связи с возможной утратой.

*Фантазия* – бегство в воображение с целью ухода от реальных проблем, связанных с разрешением внутриличностного конфликта.

Условиями предупреждения внутриличностных конфликтов являются такие, как: наличие устойчивой системы ценностей и мотивов личности; адаптивность и гибкость; оптимистическое отношение к жизни; умение управлять своими желаниями и эмоциями; развитость волевых качеств; уточнение и иерархии ролей; адекватность самооценки; своевременное решение возникающих проблем; правдивость в отношении и др. [3, с. 136].

Внутриличностные конфликты требуют большого внимания со стороны офицеров, командиров подразделений и профессорско-преподавательского состава в связи с участвовавшими случаями во внутренних войсках и военных институтах нарушений требований Общевоинских уставов Вооруженных сил РФ, преступлений, суицидальных действий, самовольного оставления части и других негативных последствий внутриличностных и межличностных конфликтов [4]. Прежде всего, необходимо учить будущих офицеров уметь бороться с внутренними переживаниями, т.к. конфликты внутри личности неизбежны, и некоторые из них заставляют развиваться в человеке многие профессионально важные качества, такие как воля, характер, терпение, стойкость и т.д., другие – наоборот негативно влияют на человеческую психику и не всегда их можно предотвратить, но существует воинский коллектив, командир, обладающий психолого-педагогическими знаниями, которые должны поддерживать курсантов и не давать развиваться негативным переживаниям.

#### Библиографический список

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шилков. – М., 1999.
2. Дмитриев, А.В. Конфликтология: учеб. пособ. – М., 2000.

3. Исаева, Н.Н. Педагогическое обеспечение психологической совместимости военнослужащих в подразделениях внутренних войск МВД России // Современная наука: научно-теоретический журнал. – СПб., 2010. – № 3.
4. Исаева, Н.Н. Педагогическое обеспечение психологической совместимости военнослужащих внутренних войск МВД России: дис ... канд. пед. наук. – СПб., 2010.

## Bibliography

1. Ancupov, A.Ya. Konfliktologiya / A.Ya. Ancupov, A.I. Shilov. – M., 1999.
2. Dmitriev, A.V. Konfliktologiya: ucheb. posob. – M., 2000.
3. Isaeva, N.N. Pedagogicheskoe obespechenie psikhologicheskoyj sovmestimosti voennosluzhathikh v podrazdelenyakh vnutrennikh voyjsk MVD Rossii // Sovremennaya nauka: nauchno-teoreticheskij zhurnal. – SPb., 2010. – № 3.
4. Isaeva, N.N. Pedagogicheskoe obespechenie psikhologicheskoyj sovmestimosti voennosluzhathikh vnutrennikh voyjsk MVD Rossii: dis ... kand. ped. nauk. – SPb., 2010.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 378

**Aliyeva A.R. PROFESSIONAL COMPETENCE AND PEDAGOGICAL SKILL OF SYSTEM OF TRAINING OF ARTISTS-TEACHERS.** In the article specifics of professional competence and skill of an artist-teacher is shown.

**Key words:** *professional competence, pedagogical skill, structure of professional competence of the artist-teacher.*

**А.Р. Алиева**, зав. каф. декоративно-прикладного искусства и дизайна; доц. каф. методики преподавания художественно-графических дисциплин, Карачаево-Черкесский гос. университет им. У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ

В ситуации изучения вопросов взаимодействия, взаимозависимости учебного и творческого процессов статья рассматривает специфику профессиональной компетентности и мастерства художника-педагога.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагогическое мастерство, Структура профессиональной компетентности художника-педагога.

Современный этап развития педагогической науки характеризуется активизацией изучения вопросов взаимодействия, взаимозависимости учебного и творческого процессов. Поиски основных закономерностей развития методов обучения говорят о стремлении ученых рассматривать проблему творчества, прежде всего как педагогическую. Достижения современной педагогической науки и искусствознания, реализация нового социального заказа на формирование разносторонне развитой творческой личности выдвигают новые требования к процессу обучения художников-педагогов.

Структура профессиональной компетентности художника-педагога может быть раскрыта через педагогические умения. Модель профессиональной готовности целесообразно строить от общих к частным умениям. Таким наиболее общим умением является умение педагогически мыслить и действовать, теснейшим образом связанное с умением подвергать факты и явления теоретическому анализу. Объединяет эти два крайне важных умения то, что в их основе лежит процесс перехода от конкретного к абстрактному, который может протекать на интуитивном, эмпирическом и теоретическом уровнях. Доведение умения до теоретического уровня анализа – одна из важнейших задач обучения будущих художников-педагогов педагогическому мастерству. В идеале полное соответствие педагога требованиям квалификационной характеристики означает сформированность интегрирующего в себе всю совокупность педагогических умений умения педагогически мыслить и действовать.

Вне зависимости от уровня общности педагогической задачи законченный цикл ее решения сводится к триаде «мыслить-действовать-мыслить» и совпадает с компонентами педагогической деятельности и соответствующими им умениями. В результате модель профессиональной компетентности учителя выступает как единство его теоретической и практической готовности [1].

Уровень системно-моделирующего творчества соответствует высшему мастерству преподавателя, когда его внимание сфокусировано на личности обучаемого, когда преподаватель превращает учебный предмет в средство формирования творческой личности обучаемого, способной к профессиональному и личностному самоутверждению. Так же, не менее важным аспектом

деятельности преподавателя является вопрос о педагогических способностях. Их определяют как индивидуальные, устойчивые характеристики личности, состоящие из специфической чувствительности к объекту, процессу и результатам, позволяющим находить продуктивные способы решения задач в конкретных условиях. Педагогические способности рассматриваются в качестве функционирующей системы, поэтому главным критерием способностей выступает результат деятельности.

Изучение вопросов структуры, функций общих и специальных способностей, требований к преподавателю позволило перейти к изучению одной из важнейших характеристик педагогических работников их профессиональной компетентности.

1. Методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся.

2. Психолого-педагогическая компетентность в сфере обучения.

3. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых.

4. Рефлексия педагогической деятельности (аутопсихологическая компетентность).

Специальная компетентность включает глубокие знания, квалификацию и опыт деятельности в области преподаваемого предмета, по которому ведется обучение; знание способов решения технических, творческих задач [1].

Методическая компетентность включает владение различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения.

Психолого-педагогическая компетентность предполагает владение педагогической диагностикой, умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, осуществлять индивидуальную работу на основе результатов педагогической диагностики; знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения; умение пробуждать и развивать у обучаемых устойчивый интерес к выбранной специальности, к преподаваемому предмету.

Педагогическое мастерство выражается в совершенном владении педагогом приемами и методами, всем арсеналом

педагогических умений и навыков, обеспечивающих практическое воплощение педагогического искусства в процессе формирования личности.

Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. В равной мере это относится и к эволюции сознания и деятельности педагога. В настоящее время утверждение о том, что педагогическая деятельность является по своей природе творческой, стало тривиальным. При этом не менее известно, что как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее присущего творческого начала.

Творчество – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Творчество имеет разные уровни. Для одного уровня творчества характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

Под профессионализмом нами понимается особое свойство людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. В понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Для приобретения профессионализма необходимы соответствующие способности, желание и характер, готовность постоянно учиться и совершенствовать свое мастерство. Понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда; это и особое мировоззрение человека.

Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных [2; 3 и др.], так и зарубежных ученых [4 и др.]. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности довольно различны. Положения философии, психологии, педагогики, социологии, посвященные проблеме профессиональной компетентности, её психологическим механизмам, а также структуре и специфики изобразительного творчества, методам педагогического воздействия на его развитие в процессе воспитания и обучения: публикации искусствоведов по вопросам искусствоведения, истории искусства, теории и методики обучения изобразительному искусству; современные психолого-педагогические исследования, указывающие

на связь, взаимообусловленность и целостность процессов обучения, воспитания и развития человека, на всеобщий творческий характер человеческой деятельности, на специфику художественно – образного восприятия и творчества в изобразительном искусстве.

В каком соотношении находятся профессиональная компетентность и педагогическое мастерство учителя? Отвечая утверждения о предопределенности педагогического мастерства врожденными особенностями, задатками, он показал его обусловленность уровнем профессиональной компетентности. Педагогическое мастерство, основанное на умении, на квалификации, по его мнению, это знание воспитательного процесса, умение его построить, привести в движение. Нередко же педагогическое мастерство сводят к умениям и навыкам педагогической техники, в то время как данные умения лишь один из внешне проявляющихся компонентов мастерства.

Педагогическое мастерство не является одинаковым и общим стандартом для всех преподавателей, степень ее зависит от совершенствования, от работы, от творческого труда каждого преподавателя и развивается в процессе этого труда. Следовательно, профессионализм преподавателя может иметь различные уровни и степени. Есть просто умелый преподаватель, который проводит обучение и воспитание на обычном профессиональном уровне. Есть преподаватель, который проявляет педагогическое мастерство и добивается высоких результатов в своей работе. К сожалению, и по сей день в педагогических вузах при наборе студентов не проводится диагностики их педагогической одаренности; берут всех, кто выдержит общеобразовательный конкурс. Вот почему в школы и другие учебно-воспитательные учреждения попадает много людей, заведомо профессионально ущербных, что отрицательно, а порой просто губительно сказывается на их учениках и воспитанниках. Вторая специфическая черта педагогической деятельности – многофакторность воспитательного процесса. Воспитательный процесс идет в семье, школе, внешкольных учреждениях, при всех формальных и неформальных контактах воспитанника с другими людьми, его обращении к литературе, искусству, средствам массовой информации. Успех в воспитании каждого конкретного человека зависит от влияния многих факторов и условий. Однако это не принижает роли профессионального педагога. Он выступает главным координатором, комментатором, оппонентом, своеобразным фильтром всех воспитательных влияний. А эти функции педагог может выполнить, лишь, будучи разносторонне образованным человеком. Педагог – не только профессия, суть которой передавать знания, но и высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке.

#### Библиографический список

1. Сластёнин, В.А. Педагогическое мастерство [Э/п]. – Р/д: <http://library.by/p>
2. Сорокопуд, Ю.В. Оценка профессионального мастерства педагога // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 7.
3. Сорокопуд, Ю.В. Модель профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 11.
4. Weimer, M. 2010. Characteristics of Good Teachers. Date Views 23.04.2014 [Э/п]. – Р/д: <http://www.teachingprofessor.com/articles/improving-teaching>

#### Bibliography

1. Slastyonin, V.A. Pedagogicheskoe masterstvo [Eh/r]. – R/d: <http://library.by/p>
2. Sorokopud, Yu.V. Ocenka professional'nogo masterstva pedagoga // Professionalnoe obrazovanie. Stolica. – 2007. – № 7.
3. Sorokopud, Yu.V. Modelj professional'noj kompetentnosti prepodavatelya vihshej shkolih // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2011. – № 11.
4. Weimer, M. 2010. Characteristics of Good Teachers. Date Views 23.04.2014 [Eh/r]. – R/d: <http://www.teachingprofessor.com/articles/improving-teaching>

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 377

Godlevskaya E.V. Pimenova N.A. **THE CYCLIC DEVELOPMENT OF VISIBILITY IN VOCATIONAL EDUCATION.**

In the article the analysis of the influence of historical types of organizational cultures on the phylogeny of the system graphic forms of presentation of information in the process of education and professional training was held. The law of cyclic development of these systems, which shows that each type of organizational culture has its own level of abstractness graphic forms of representation of information, was deduced. In accordance with the tasks arising for the society during the periods of different organizational cultures, the functions of the system graphic forms of representation were allocated.

**Key words:** system of graphical representations of information, organizational types of cultures, the level of abstractness, specifically-sensual sign, symbol, image.



**Е.В. Годлевская**, канд. пед. наук, преп. спец. дисциплин ГБОУ СПО «ЧГПГТ им. А.В. Яковлева», г. Челябинск, E-mail: elenagodl@ya.ru; **Н.А. Пименова**, директор ГБОУ СПО «ЧГПГТ им. А.В. Яковлева», г. Челябинск, E-mail: pgd\_25@rambler.ru

## ЦИКЛИЧНОСТЬ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

В статье проведен анализ влияния исторических типов организационных культур на филогенез системы графических форм представления информации в процессе воспитания и профессионального обучения. Выведен закон цикличности развития этих систем, который показывает, что каждый тип организационной культуры имеет свой уровень абстрактности систем графических форм представления информации. В соответствии с задачами, стоящими перед обществом в период той или иной организационной культуры выделены функции системы графических форм представления информации.

**Ключевые слова:** система графических форм представления информации, организационные типы культур, степень абстрактности, конкретно-чувственный знак, символ, образ.

Содержание и понятийно-смысловой контекст семантической информации, участвующей в образовательном процессе, можно представить с помощью различных по степени абстракции графических форм представления информации, поскольку в основу этих форм могут быть положены различные по способу возникновения и формирования образы (индивидуально – конкретные, обобщенные, ассоциативные, абстрактные). Использование в профессиональном образовании графических форм представления информации интенсифицирует процесс овладения фундаментальными законами и понятиями, научными фактами, и прочими единицами знаний.

Важная роль графического представления информации в образовательном процессе обращает нас к необходимости рассмотрения влияния характерных особенностей организационных культур на развитие знаковых символических систем. Заданный контекст привел нас к рассмотрению влияния исторических типов культур на филогенез системы графического представления информации в образовательном процессе.

Проблематика роли образования в процессе трансляции культуры в современных отечественных и зарубежных социальных исследованиях затрагивалась неоднократно. В педагогических трудах А. Дистервега, Я.А. Коменского, П.Ф. Каптерева, Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, И.П. Подласого и др. обобщаются концепции развивающего обучения, которое свободно развивает задатки индивида, формирует личность, адекватную социокультурной среде и способную к творческому восприятию культуры. В историко-теоретических педагогических исследованиях А.М. Новикова, А.Н. Джуринского, Г.Ф. Карпова, А.Я. Данилюк, поднимаются вопросы соответствия образовательных систем различным историческим типам культуры, анализируются закономерности изменения образовательных парадигм.

В психологических работах К. Роджерса, А. Маслоу, Д.Б. Эльконина, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина выявляются взаимосвязи культуры и обучения с развитием различных психических функций, концептуализируется теория обучения как усвоение культурных ценностей.

Уровень культуры, достигнутый человеческим сообществом, служит одним из важнейших параметров, определяющих сущность и перспективы развития цивилизации. Однако в задачи общества входит не только достижение определенного культурного уровня, но и эффективная передача его следующим поколениям. В процессе развития человечества происходят изменения в цивилизациях, которые приводят к изменению целей, содержания, форм образовательного процесса, а также к изменению знаково-образных систем с помощью которых ведется передача информации.

Каждые исторические периоды развития цивилизации имели свои типы форм организации человеческой деятельности, которые в современной литературе получили название организационной культуры [1]. Вслед за Новиковым А. М. выделим следующие исторические типы организационной культуры: традиционная, корпоративно-ремесленная, профессиональная (научная), проектно-технологическая [1]. В свою очередь каждый тип организационной культуры имел свои средства (информационные коды), которые обеспечивали воспроизводство и развитие структуры социума. Отсюда, задачей нашего исследования является рассмотрение влияния характерных особенностей организационных культур на развитие знаковых символических систем. При этом в качестве системы выберем графические

формы представления информации, которые используются в образовательном процессе для трансляции явлений объективного и субъективного мира.

На ранних этапах развития человечества общество состояло из коммунальных групп. Так, в **традиционной организационной культуре** с помощью мифов и ритуалов осуществлялось управление коммунальными группами. Происхождение предков (от животного, от какого-либо бога и т.п.), избранность данной группы, порядок общежития, принцип главенства в группе и его обоснование объяснялись с помощью мифа. Ритуал служил механизмом, организующим деятельность людей внутри коммунальных групп.

Появление первого графического информационного кода (контурного петроглифа) явилось осознанной необходимостью субъекта. Эти графические образы были индивидуально конкретными. В них выражалась «иконическая память». Первые знаки индивидуально конкретного образа (графические знаки памяти восприятия и ощущения) хотя и были контурными, но обладали очень большим сходством с предметами, взятыми из онтологической реальности включающей человека и всю его деятельность.

Некоторые изображения настолько совершенны, что многие ученые определяют по ним не только вид, но и подвид животного. Степень абстракции графического знака минимальна (знак отображает своего «референта»). В иерархии знаковых систем (Соломник А.Б.) такой графический знак относится к образным знаковым системам.

Из приведенного анализа видно, что главной движущей силой развития системы графического представления информации является личный интерес создателя изображений. Степень свернутости информации содержащейся в графическом образе низка, степень абстрактности минимальная. На данном этапе развития системы графического представления информации появились и использовались графические образы, в которых отражались субъективные виртуальные формы.

Далее в практической повседневной деятельности человек постепенно накапливал разнообразные знания о животных, растениях, о географии местности, о самом себе. Появляются коллективные знания. Происходит объективизация знаков в социальном значимой форме. Переход субъективно – виртуального в форме знакового пространства открывает одну из первых непосредственных форм соединения, связи виртуального и реального – знак – символ, который в графической форме несет в себе коллективные знания. Знак символ все еще относится к образным знаковым системам, хотя его степень абстракции выше, а степень свернутости информации определяется договоренностью социума, использующего эти знаки.

Появившийся символический универсум позволяет человеку и социуму производить наглядное оперирование образами. Язык, религия, миф, искусство – части этого универсума, те разные нити, из которых сплетается символическая сеть, сложная ткань человеческого опыта. (Э. Кассирер).

Использование графических символических форм позволили человеку объединить реальный и идеальный миры. На этом этапе наскальная графика утрачивает живопись, объемность, усиливается стилизация (обобщение и схематизация предметов). В таком стиле изображаются многофигурные сцены охоты, загон скота, сбора меда. Но, не смотря на это, сила выразительности образного решения не теряются. Теперь человек пытается

добиться не только внешнего сходства, а главное показать внутренний смысл происходящих событий. Человеческая фигура изображена схематично, условно, отдельными штрихами, но всегда в живом движении. Видимо, прежде всего, было важно изобразить действие человека, как он бежит, стреляет. Задачи наскального рисунка изменились. Они теперь показывают более глубокое и сложное отражение действительности в сознании человека.

Обществом осознается полезность системы графического представления информации, в частности в воспитательном процессе. Так с введением графического представления информации стало возможным накопление и передача следующим поколениям информацию о рельефе местности, повадках животных, способах их выслеживания и охоты на них, о внутригрупповом взаимодействии, создании и использовании орудий охоты. Подобная деятельность в некоторых чертах схожа с воспитанием.

Начинается новый этап интенсивного развития системы графического представления информации. Характерной чертой следующего этапа является повсеместное использование графических образов приспособленных для разных условий. Появляются новые разновидности графических образов, которые требуют для их понимания коррелированной системы отправитель – получатель. Происходит появление обобщенных образных знаков. Графический образ является носителем объективизации законов в социально значимой форме.

Археологические данные убедительно свидетельствуют о том, что воспитание на данном этапе осуществлялось с использованием в процессе бытового общения, трудовой и охотничьей деятельности, религиозно окрашенных ритуалов обобщенных образных знаков. При этом ритуалы, сопровождающиеся графическими образами, выступали в качестве образцов поведения и способов действия в ситуациях, связанных с охотой, и несли ярко выраженную эмоциональную окраску.

На следующем этапе наскальной графики реалистические изображения исчезли вообще. Их заменили графические образы в виде обобщенных символов закрепленных за объектами или явлениями. Палеолитическая графика как бы возвратилась к тому, с чего начиналась: на стенах пещер появились беспорядочно переплетенные линии, ряды точек, не ясные обобщенные символические знаки (пиктография). Появляются условно – орнаментальные формы изображения неба, солнца, воды, земли, огня. В наскальных рисунках отображаются первые астрономические знания.

Обобщенные символические знаки отображают содержание сообщения в виде рисунка или последовательности рисунков.

Принципиальное отличие знаков пиктографии – пиктограмм – от знаков фонетического письма заключается в не закреплённости за пиктограммой конкретной единицы языка, в возможности интерпретации пиктограмм на любом языке; пиктограмма может быть «прочтена» как слово, синоним этого слова, словосочетание, предложение с различными вариациями смысла, несколько предложений.

В эпоху бытования пиктографии для символического представления информации в форме пиктограмм требовалось хорошее знание визуальной стороны предмета, умение видеть его наиболее выразительное положение.

Но нас интересует скорее другой вопрос, почему на некотором этапе эволюции жизни пиктография вдруг приобрела для живых существ, а точнее, для человека столь большое значение. Ответ заключается, в том, что обобщенная символическая информация – это информация, представленная в более сложной информационной форме, иначе говоря, в форме свернутого типа. Использование такой формы представления обеспечивает резкое сокращение объемов передаваемой информации при полном сохранении ее большого смыслового объема. Восприняв некоторый символ, человек ставит ему в соответствие и раскрывает вполне определенный образ, который на данный момент уже хранится в его памяти. Если же такого замещения не происходит, то это означает, что либо в памяти соответствующий образ отсутствует, либо символ был передан некорректно, либо не были выработаны средства декодирования символа в образ. По своей сущности, по способам хранения и обработки пиктографическая информация предназначена, в основном, для информационного обмена, но это качество не является препятствием для использования ее в процессе простого восприятия и даже непосредственно в процессе мышления.

Очевидно, многие древние цивилизации пользовались пиктограммами для письма как наиболее простой формой для необходимых хозяйственных или монументальных записей. Пиктограммы всегда ясны даже для относительно неграмотного читателя, и легки для изображения.

С наступлением корпоративно-ремесленной культуры стали формироваться новые центры организации общества – города и университеты. Социальная иерархия внутри городов формировалась на корпоративно-ремесленных принципах. Корпорации формировались вокруг той или иной деятельности. Внутри корпораций выделялись образцы изделий, рецепты и технологии их создания. Стратификация общества основывалась на жестком разделении членов ремесленных корпораций на мастеров, подмастерьев и учеников. Переход из одной категории в другую был длителен по времени и возможен только при тщательном процессе обучения, контролем корпорацией.

Процесс передачи и усвоения технологий базировался на чувственном познании. Упражнение являлось основным методом обучения. Ведь именно метод «делай так...» более эффективен при недостаточном уровне образованности учеников и подмастерьев. Переход учеников в подмастерья и далее в мастера осуществляется с опорой на механическое усвоение отдельных приемов, которые ученики наблюдали за своими наставниками. На данном этапе происходит возвращение системных графических форм представления информации к конкретным чувственным образам. Через натуральные наглядные учебные пособия (картинки, явления в опыте, наблюдаемые действия рук, и др.), объемные средства (макеты, муляжи и др.) реализовывалась основная цель обучения – сознание обучающихся обогащалось образами и представлениями необходимыми для навыков ручного труда на конкретном рабочем месте. У графических форм представления информации на данном этапе снизилась степень абстракции до графических конкретно чувственных образов.

В эпоху Ренессанса некоторые крупные корпорации в том числе университетские постепенно перешли от передачи рецептурного знания на разработку и передачу знания теоретического. Сместился интерес от тех людей, кто умеет и может передавать рецепт этого умения к тем, кто знает, кто может создавать теоретическое знание и передавать его. Именно с этого периода передача теоретического знания становится основной линией в университетском, а потом и во всех других формах образования. Так стал формироваться профессиональный (научный) тип организационной культуры. В нем базовой деятельностью, цементирующей различные профессиональные области являлась наука. Именно наука в профессионально организованном обществе была важнейшим институтом, так как в ней формировалась и единая картина мира, и общие теории, и по отношению к этой картине выделялись частные теории и соответствующие предметные области профессиональных деятельностей. «Центром» профессиональной культуры являлись научные знания, а производство этих знаний – основным видом производства, которое определяло возможности остальных видов и материального, и духовного производства.

Все это выдвигало к наглядным средствам обучения определенные требования. Научные знания базировались на языковых системах, математических кодах. Именно эти знаковые системы применялись в учебниках, специальной литературе, инструкциях, руководствах, методических рекомендациях.

Следовательно, можно сделать вывод, что при научном типе организационной культуры в процессе передачи информации от поколения к поколению система графических форм представления информации обладала максимальной степенью свернутости (степенью абстрактности) информации.

На протяжении нескольких веков профессиональный (научный) тип организационной культуры был основным, ведущим. Со второй половины XX века произошел стремительный рост научного знания. Причем значительная часть научных исследований стала принадлежать прикладным областям в частности в экономике, технологиях, в образовании. Причем разработанные в ходе прикладных научных исследований законы, принципы, теории оказывались оптимальны в данное время, в данных конкретных условиях. Это привело к дроблению профессиональных областей на множество специальностей, а также к резкому увеличению дробности картины мира. В сложившейся ситуации человеку стало необходимо усваивать большие объемы не толь-

Таблица 1

Соответствие степени абстрактности систем графического представления информации (СГФПИ) содержанию и функциям в процессе профессионального обучения

Степень абстракции СГФПИ	Содержание обучения	Методические системы обучения	Функции СГФПИ
Идет возрастание степени абстрактности от конкретно чувственных знаков, через обобщенные образные знаки к обобщенным символам и письменности	Организация деятельности обучающихся Освоение правил (техники безопасности, внутреннего распорядка и т.д.) Отработка трудовых приемов Выработка трудовых навыков Отработка навыков (показ образца и рецепта его воспроизведения)	<b>Репродуктивное обучение</b> – основано на действии «делай, как я» и связанного с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. <b>Догматическое обучение</b> – вид обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста.	Интенсификация деятельности (трудовых приемов). Перекодирование представленного (изучаемого) материала с одной языковой системы в другую.
Наблюдается уменьшение степени абстрактности от различных языковых систем, математических кодов, систем записи до конкретных чувственных образов	Передача обучающимся предельно большого объема научных знаний (в форме текста, математических записей, условных схем, графиков, диаграмм) и опыта жизнедеятельности.  Формирование интеллектуальной и духовной культуры человека	<b>Сообщающее обучение</b> – формирование знаний, передаваемых в готовом виде: фактов, оценок, законов, принципов, способов деятельности в типичных ситуациях. <b>Система контекстного обучения.</b> Обучение, построенное на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности.  <b>Развивающее обучение</b> – методические системы, направленные, в первую очередь, на развитие абстрактного, творческого мышления учащихся. <b>Проблемное обучение.</b> Материал не дается, а задается в формах проблемных ситуаций.	Преобразование (структурирование, связность, моделирование) изучаемого материала во внешнем плане; Моделирование, упорядочивание содержания, структуры, свойств и механизмов изучаемых объектов и учебно-познавательных действий.  Проецирование элементов знаний и их связей в межполушарном диалоге (полушария головного мозга); Преобразование (структурирование, связность, моделирование) изучаемого материала во внешнем плане; Регулирование психических процессов и учебно-познавательных действий обучающихся.

ко научных, но и прикладных знаний. Сложная организация технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну – две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы. Таким образом, возникла необходимость

развития иного типа организационной культуры – проектно-технологического.

Научный тип организационной культуры создал огромное количество новых знаковых форм (моделей, алгоритмов, баз данных и т.п.), на базе которых возникли новые технологии и формы организации деятельности.

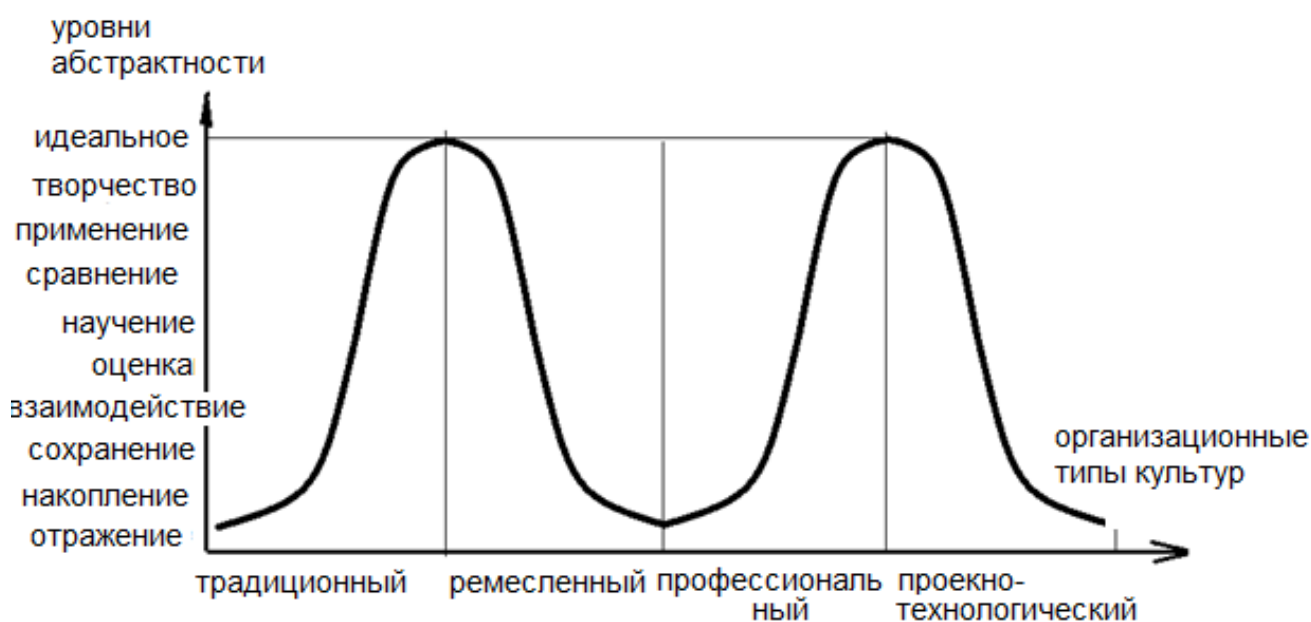


Рис. 1. Закон инвариантности и цикличности развития системы графических форм представления информации

торов ранее ему не известных. На первый план выступает способность работать с большими объемами разного рода информации, уметь ее классифицировать, оценивать, рассматривать проблемные ситуации (задачи) с разных сторон, переключаться быстро с одного вида деятельности на другой. Так же большую роль в принятии решений в условиях неопределенности будет играть коммуникативность профессиональных отношений.

Исходя из вышеперечисленных видов деятельности можно сделать вывод, что система графического представления информации при проектно-технологическом типе организационной культуры должна иметь эмоциональную окраску для создания устойчивого мышления, минимальную степень абстракции, содержать большой объем транслируемых знаний, представлять объект или явление с разных сторон, способствовать развитию навыков анализа и синтеза, быть удобной для коммуникаций.

В завершении проделанного нами анализа необходимо отметить, что различные типы организационной культуры не заменяются одна на другую, а существуют одновременно, параллельно. Это дает нам возможность в процессе профессионального обучения использовать на определенных стадиях изучения теоретических и практических дисциплин наиболее эффективные функции графических средств представления информации или их сочетания (таблица 1).

Рассмотрев влияние исторических типов культур на филогенез знаковых систем в процессе профессионального обучения, изобразим графическое представление закона инвариантности и цикличности развития системы графических форм представления информации (рис. 1).

Вертикальная шкала иллюстрирует степень свернутости информации (степень абстрактности). Ранее в своей работе [2] мы выделены следующие интервалы уровней: «от 0 до 40 % – физический или жизненный уровень, от 40 до 80 % – модельный уровень, далее следует идеальный уровень мировоззрения».

Каждый уровень разбили на подуровни: отражение, накопление, сохранение, взаимодействие, оценка, научение, сравнение, применение, творчество, идеальное». Горизонтальная шкала – временная, с выделенными интервалами организационных типов культур.

1. Построенная нами цикличность развития системы графических форм представления информации иллюстрирует действие «обобщенного закона Геккеля», предложенного А.И. Субетто [3] и основанного на расширении биогенетического закона, выдвинутого во второй половине прошлого века Ф. Мюллером и Э. Геккелем (закон соотношения онтогенеза). По смыслу он прост: в онтогенезе повторяется филогенез (каждая особь в индивидуальном развитии повторяет историю развития своего вида) или, в полном виде, «в онтосистемогенезе повторяется филосистемогенез».

2. Исторические организационные типы культур оказывают существенное влияние на систему графических форм представления информации и ее использование в образовательных целях.

3. Каждый тип организационной культуры имеет свой уровень абстрактности.

4. Из рассмотренной нами цикличности просматривается противоречие: современный проектно-технологический тип организационной культуры влияющий на эффективность образовательного процесса предполагает объективное снижение уровня абстрактности систем графических форм представления информации, что не совсем отвечает целям образования, в частности необходимости повышения фундаментальности образования (что требует высокого уровня абстрактности).

4. Возможными путями решения данного противоречия мы видим снижение негативного влияния уровня абстрактности за счет повышения индивидуализации графических форм представления информации на основе модальности восприятия.

#### Библиографический список

1. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. – М., 2008.
2. Годлевская, Е.В. Стратификация графической формы представления технической информации по степени абстрактности // Вестник Южно-Уральского ГУ. – 2013. – № 2. – Т. 5. – Сер. Образование. Педагогические науки.
3. Субетто, А.И. Манифест системогенетического и циклического мировоззрения и Креативной Онтологии (в форме постулатов). – Тольятти, 1994.

#### Bibliography

1. Novikov, A.M. Postindustrialnoe obrazovanie. – M., 2008.
2. Godlevskaya, E.V. Stratifikaciya graficheskoy formi predstavleniya tekhnicheskoy informacii po stepeni abstraktnosti // Vestnik Yuzhno-Uraljskogo GU. – 2013. – № 2. – T. 5. – Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki.
3. Subetto, A.I. Manifest sistemogeneticheskogo i ciklicheskogo mirovozzreniya i Kreativnoy Ontologii (v forme postulatov). – Tol'yatti, 1994.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 316.6/37.0

**Litke S.G. THE ANALYSIS OF THE CONCEPT "SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE".** The socio-psychological competence as meta-competence is integrated and concentrated system of socio-psychological competencies that provides transformation of a person. The research is considered in the context of a competence-oriented paradigm of modern vocational education.

**Key words:** basics of the socio-psychological competence, formation of socio-psychological competence, modernization of education.

**С.Г. Литке, канд. психол. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Челябинский гос. педагогический университет», г. Челябинск, E-mail: svlitke@gmail.com**

## АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

Социально-психологическая компетентность как метакомпетенция – интегрированная и концентрированная система социально-психологических компетенций, обеспечивающих преобразование Человека рассматривается в контексте компетентностно-ориентированной парадигмы современного профессионального образования.

**Ключевые слова:** сущность социально-психологической компетентности, сформированность социально-психологической компетентности, модернизация образования.

Уровень социально-психологической компетентности (СПК) субъектов учреждений среднего профессионального образования (СПО), высшего профессионального образования (ВПО), обеспечивающих эффективность личностного, в том числе

профессионального развития, в полной мере определяет степень результативности последнего и поэтому становится предметом научных исследований.

Анализ любого понятия с методологической точки зрения предполагает в конечном результате сформированность системы, принципов, правил и нормативов познания и способов построения теории исследуемого понятия.

Проблема социально-психологической компетентности и определение оснований ее изучения актуальны в связи с насущными социально-психологическими задачами. Понятие компетентности стало одной из главных тем общественной мысли XXI столетия в сфере образования. В процессе модернизации образования термин «компетентность» вообще и термин «социально-психологическая компетентность» в частности может быть релевантным в виду интенсивных социальных изменений, которые приводят к тому, что идентичность и непрерывность личностного опыта – следствие проявления социально-психологической компетентности. Имеются методологические основания, акцентирующие понятие «социально-психологическая компетентность» в период модернизации образования. Как метапонятие «социально-психологическая компетентность» (СПК) охватывает онтологию и рефлексию, но одновременно с этим для научных исследований необходима конкретизация этого понятия, поскольку при анализе его содержания возникает ряд серьезных проблем. Поэтому нам представляется достаточно важным не только анализ содержания понятия «социально-психологическая компетентность» в рамках существующих исследовательских парадигм, но также и поиск его первоначального значения до того, как данная тема стала объектом исследования в прикладных проектах. Необходимо учитывать как диалектическую природу понятия «социально-психологическая компетентность», так и многозначность самого слова.

Проблемы возникают уже при попытке сопоставить происхождение термина с его смыслом.

Слово «компетентность» (competens) происходит от латинского, буквально означаящий: «подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий». В русском языке «компетентность» идентично понятию «компетенция» – круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен, круг чьих-нибудь полномочий, прав [1, с. 282].

Дефиниционный анализ понятий «компетентность» и «компетенция» определяет их соотношение как первичную и (соответственно) производную семантические категории. «Компетентность» представляет интериоризованную совокупность компетенций.

В настоящее время вопрос о сущности компетентности решен в науке достаточно неоднозначно. Колбасова Л.О. считает, что принципиальное отличие компетенции от компетентности состоит в том, что «компетенция представляет собой институциональное понятие, определяющее статус какого-либо лица, компетентность же, в свою очередь, является понятием функциональным» [2]. Зарубежные исследователи рассматривают компетентность как владение методами воздействия на среду, как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно выполнять задание; связывают ее с операциональным обеспечением отдельных действий в структуре деятельности, сводят профессиональную компетентность к знанию сферы действий применяемых методов (G.K. Britell, R.M. Jueger, W.E. Blank). В современном обществе понятия «компетенция» и «компетентность» приобрели широкие социальные наполнение. В контексте социологического аспекта компетенция рассматривается как статусная позиция личности, атрибут его профессиональной и социальной позиции внутри конкретного социального организма (профессиональной организации), это характеристика социальной роли, а не индивидуальности [3]. Однако, автор не учитывает тот факт, что «индивидуальность проявляется в любой форме активности, в том числе в компетентности» (В.В. Козлов).

Учитывая идеи модернизации современного профессионального образования в области компетентностно-ориентированной парадигмы, а также опираясь на опыт собственного проектирования условий реализации формирования и развития социально-психологической компетентности субъектов среднего и высшего профессионального, мы будем понимать под социально-психологической компетентностью способность человека выявлять, анализировать и конструктивно решать психологические проблемы. Под социально-психологической компетентностью педагога нами понимается профессионально значимое личностное образование, которое возникает на основе синтеза теоретических и практических психологических знаний,

умений, навыков, обеспечивая готовность и возможность специалиста успешно реализовывать профессионально-педагогическую деятельность. Таким образом, психологическая компетентность должна стать базисной профессиональной характеристикой личности не только педагога, психолога или специалиста другого профиля, но и структурным элементом любой развитой и самоактуализирующейся личности.

Формирование компетенции понимается как формирование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть, а компетентность выступает как результат сформированности конкретных знаний и умений, то, чем человек уже достаточно хорошо владеет. Однако, по мнению А.С. Берберян, «компетенция не может сводиться к знаниям или навыкам..., компетенция может быть рассмотрена как исключительная возможность установления связи между определенным знанием и ситуацией, либо ... как способность найти и обнаружить процедуру (знание и действие), наиболее подходящую для проблемы» [3, с. 226].

В социально-психологическом аспекте компетенция – это осознанность целостности психической реальности, личностного стремления к организации самоактуализации и интегральному преобразованию мира в персональном, интерперсональном и трансперсональном формате.

Многими российскими исследователями под компетентностью понимается интегративная характеристика личности, представляющая собой целостную, системную совокупность качеств, необходимых для успешного выполнения деятельности в определенных областях – так называемые компетенции, а также способность эффективно разрешать проблемные ситуации и задачи, возникающие во всех других сферах ее жизнедеятельности. Однако, в этом контексте теряется суть понятия, так как «совокупность качеств» – это личностные проявления или проявленные индивидуально-психологические особенности. Что же касается сущности (философская категория, отражающая внутренние глубинные связи, основу предмета) понятия «компетентность», то этот вопрос представляет собой серьезную теоретическую проблему выявления сущности компетентности вообще и социально-психологической компетентности в частности, а также научного обоснования данного понятия.

В философском контексте психологическая компетентность (от лат. competens – способный) – способность осознавать душевные проявления и постигать их суть. Именно развитая способность постигать сущее и есть метод познания этого сущего. В нашем понимании важно осознать, что стремление к развитию – это потребность Человека априори заложенная системой бытия, определяющая сущность человеческой природы.

При рассмотрении различных вариантов определения понятия «компетентность» нами получен перечень ключевых слов и словосочетаний: *совокупность компетенций; подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий; форма властвования; соответствие способности и умений субъекта осуществлять компетенцию; функциональное понятие; владение методами воздействия на среду; определенный круг знаний, умений; способность найти и обнаружить процедуру, наиболее подходящую для решения проблемы.*

Методом последовательного усложнения формируем связанную иерархическую структуру ключевых словосочетаний, преобразуя ее в обобщенную структуру определения понятия «компетентность».

Компетентность субъекта (социальной системы) будет иметь место в случае:

- наличия субъекта (социальной системы);
- способности субъекта (социальной системы) определить и адекватно решить проблемы;
- владения субъектом (социальной системой) совокупностью компетенций, необходимых и достаточных для адекватного преобразования среды.

Обобщенное определение понятия «компетентность»: **компетентность – владение субъектом (социальной системой) совокупностью компетенций, необходимых и достаточных для адекватного преобразования среды.**

Исходя из анализа определений компетентности, выдвинем гипотезу, что **явление компетентности субъекта (социальной системы) связано с сохранением возможности адекватного преобразования среды.**

Примем данное утверждение в качестве начального шага познания сущности компетентности и проанализируем его с точки зрения философии.

Преобразование в философском контексте есть трансформация с возникновением новой сущности; «трансформация в благо», т.е. благой ход мировых процессов; реакция противоположных начал друг на друга; путь к тому, чтобы обычный «человек с улицы» стал совершенно мудрым; «великие превращения» именуемые как переходы человека в новое качество, знаменующие рубежи человеческой жизни: детство, взросление, старение, смерть; изменение личности адепта под воздействием буддистского учения [1].

Как известно, **сохранение есть единство утверждения и отрицания.**

Таким образом, сохранение возможности адекватного преобразования субъектом (социальной системой) среды тождественно владению субъектом (социальной системой) совокупностью необходимых и достаточных компетенций для этой возможности адекватного преобразования, то есть компетентности. Отрицание возможности преобразования среды субъектом (социальной системой) тождественно отрицанию самого субъекта (социальной системы) преобразования, то есть некомпетентности.

Самосохранение субъекта (социальной системы) преобразования означает его стремление к сохранению необходимых и достаточных компетенций для возможности адекватного самосохранения. Способность систем к самосохранению заложена природой. Следовательно, самосохранение жизни приобретает двунаправленный характер:

- **внутренний**, определяющий самосохранение целостности субъекта (социальной системы) *путем устойчивой взаимосвязи между его частями*;

- **внешней**, обеспечивающей самосохранение целостности субъекта (социальной системы) *путем развития его адаптационной системы*.

В результате усложнения субъекта (социальной системы) повышается его (ее) зависимость от окружающего мира, что стимулирует формирование и развитие свойств и механизмов адаптации. Одним из таких механизмов является **гомеостазис** (от греч. *ὁμοιοστάσις* от *ὁμοιος* – одинаковый, подобный и *στάσις* – стояние, неподвижность), который позволяет сохранять и поддерживать жизненно-важные параметры, постоянство своего внутреннего состояния, стремление системы воспроизводить себя, восстанавливать утраченное равновесие, преодолевать сопротивление внешней среды [4, с. 19].

Инстинкты и биологическая значимость предметов окружающего мира играют в самосохранении живого организма важную роль. По мере развития органического мира самосохранение приобретает индивидуальную форму поведения. **По своей сущности «некомпетентность» для живого организма – это неспособность сохранить гомеостазис, что приводит к опасности (возможности гибели).**

Развитие сознания человека привели к возникновению качественно иного механизма самосохранения – рефлексивного.

Развивающееся «индивидуальное свободное сознание» (Козлов В.В.) позволяет человеку конструировать (реконструировать) временной континуум, удерживать в сознании интегральные системы текущего и будущего бытия.

Таким образом для человека сущность некомпетентности представляет собой форму осознания возможности собственной смерти и необходимости выработки рефлексивной реакции в форме обретения компетентности в вопросах самосохранения и сохранения той системы, с которой он себя идентифицирует. Сущность явления компетентности определяется исходя из того, что уровень компетентности оценивается человеком с учетом ее возможностей противодействовать некомпетентности.

По своей сущности компетентность – владение субъектом (социальной системой) совокупностью компетенций, необходимых и достаточных для адекватного преобразования среды с учетом способности субъекта (социальной системы) противодействовать некомпетентности. Компетентность всегда связана с некомпетентностью, всегда предметна и конкретна. Абстрактной и абсолютной компетентности не бывает. Пока человек не сформирует представление о некомпетентности, он не может адекватно сложить представления о компетентности. Для оценки компетентности необходимо уметь оценивать свою некомпетентность и свои возможности по ее трансформации.

В основе явления компетентности лежит способность систем к самосохранению, проявляемая в противодействии опасности и, как следствие, некомпетентности. Важно отметить, что изменения системы ее природной сущности, и даже отрицание ее текущей формы на определенном этапе развития естественно. Наоборот, противоестественно противодействие его естественному развитию. Хотя человек может рассматривать подобное противодействие как обеспечение безопасности посредством развития определенной компетентности.

В тоже время рост влияния человека и человечества на естественные процессы вызывает необходимость осознания границ компетентности человека в ходе возможного вмешательства в природные процессы, выход за которые определяет не только его некомпетентность, но и представляет опасность как для природы, так и для самого человека.

Усиление человеческого влияния на природные процессы по-новому ставит проблему взаимоотношений человека и природы. Еще большую актуальность приобретает вопрос познания сущности и законов социального развития: оптимистическая позиция основывается на признании способности человека познать и использовать сущность и законы развития социальных систем, пессимистическая позиция базируется на признании неспособности человека познать сущность и устройство интерперсонального пространства.

Однако человек не может не влиять на социальные процессы, в связи с чем необходимо минимизировать отрицательное влияние человека на социальную систему, ее защиту от субъективных решений и действий, приводящих к возрастанию опасности. Каким образом должны строиться безопасные социальные системы, а также системы обеспечения безопасности? Ответ на этот вопрос человечество ищет давно, в основном методом проб и ошибок. При этом цена ошибок иногда измеряется тысячами и миллионами жизней людей, исчезновением государств, этносов, цивилизаций [5, с. 24].

В нашем понимании **социально-психологическая компетентность – это, прежде всего, метакомпетентность, интегрированная и концентрированная система социально-психологических компетенций, обеспечивающих преобразование Человека, как минимум в следующих направлениях:**

- самоактуализации;
- получение знаний о психической реальности и умению их применять;
- системной организации сознания, включающую, как минимум, следующие компоненты: образ мира; направленность, социально ориентированные мотивы; отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности; отношение к себе, особенности саморегуляции; креативность, ее особенности; интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность, ее особенности и проявления; особенности осознания жизненных целей и задач; представление о сложных способностях, сочетаниях личных качеств; осознание того, какие качества важно развивать у себя; представление о своем месте в социуме.

В дидактическом контексте социально-психологическая компетентность как совокупность компетенций позволяет структурировать и организовать процесс формирования и развития социально-психологической компетентности субъектов СПО, ВПО. В формате профессиональных образовательных кластеров, используя вариативную часть образовательных программ, мы имеем возможность формировать социально-психологической компетентность.

Сформированность социально-психологической компетентности детерминирует метапозицию, метасистемный характер мышления и обеспечивает приближение:

- к высшему качеству развития человека – самоактуализации;
- к оптимизации уровня получения знаний о психической реальности и умению их применять;
- к системной организации сознания, включающую, выше перечисленные компоненты.

Вне сомнения личностное становление, развитие и Совершенствование определено не только институтом семьи, системой непрерывного дошкольного, общего, среднего, профессионального образования, но и определенными социально-экономическими, геополитическими, экзистенциально-философскими и др. условиями, в которых живет человек.

## Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская АН; Российский фонд культуры. – М., 1996.
2. Колбасова, Л.О. Профессиональная компетентность (социально-философский анализ: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Чебоксары, 2009.
3. Берберян, А.С. Компетентностный подход к обучению в контексте гуманистической парадигмы высшего образования // Материалы IV-ой Международной науч. конф. – Ереван, 2013.
4. Китайская философия: энциклопедический словарь. 2009 [Э/р]. – Р/д: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/china\\_philosophy/438/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5](http://dic.academic.ru/dic.nsf/china_philosophy/438/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5)
5. Жмеренецкий, В.Ф. Теория безопасности социальных систем: учеб. пособ. / В.Ф. Жмеренецкий, В.В. Летунский, К.Д. Полулях. – М., 2010.

## Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkoviyj slovarj russkogo yazihka / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova // Rossijskaya AN; Rossijskij fond kul'turh. – M., 1996.
2. Kolbasova, L.O. Professionalnaya kompetentnostj (socialno-filosofskij analiz: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. – Cheboksarij, 2009.
3. Berberjan, A.S. Kompetentnostniy podkhod k obucheniju v kontekste gumanisticheskoy paradigmat vihshego obrazovaniya // Materialih IV-oyj Mezhdunarodnoj nauch. konf. – Erevan, 2013.
4. Kitajskaya filosofiya: ehnciklopedicheskiy slovarj. 2009 [Eh/r]. – R/d: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/china\\_philosophy/438/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5](http://dic.academic.ru/dic.nsf/china_philosophy/438/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5)
5. Zhmereneckij, V.F. Teoriya bezopasnosti socialnihk sistem: ucheb. posob. / V.F. Zhmereneckij, V.V. Letunovskij, K.D. Polulyakh. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 355.237:796.06

**Petrenko D.A. DEFINITION OF CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE INSTRUCTOR PEDAGOGICAL STAFF FOR LAW-ENFORCEMENT BODIES OF RUSSIA.** In the work structural components of professional competence and feature of formation of professional readiness for instructor pedagogical activity are analysed.

**Key words:** competence, pedagogical activity, instructor staff, vocational training, formation, preparation, teaching and educational process.

**Д.А. Петренко, подполковник полиции, ст. преп. методист факультета заочного обучения и дополнительного профессионального образования ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: petrenkodmitr@yandex.ru**

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНСТРУКТОРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ

В статье раскрываются структурные компоненты профессиональной компетентности и особенности формирования профессиональной готовности к инструкторско-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенции, педагогическая деятельность, инструкторские кадры, профессиональное обучение, образование, подготовка, учебно-воспитательный процесс.

Реформирование системы МВД России предполагает коренное улучшение деятельности органов внутренних дел за счет приведения системы профессионального образования, обучения и подготовки сотрудников полиции в соответствие с требованиями Российских и международных образовательных стандартов. Формирование адекватной, проводимым социально-экономическим преобразованиям, системы подготовки кадров, требует выведение профессионального обучения на качественно новый уровень, на подготовку специалистов сориентированных не только на овладение «определённой совокупностью знаний», но и на развитие личности обучаемого и усвоение конкретных сфер профессиональной деятельности.

В настоящее время в России действует Федеральный закон «О полиции» (2011). Закон предусматривает переход на более высокий качественный уровень профессиональной подготовки сотрудников полиции, которая выражается в их профессиональной компетентности в решении оперативно-служебных и служебно-боевых задач. Наряду с общими задачами, стоящими перед сотрудниками полиции, в современных условиях сотрудникам правопорядка предстоит решать специальные задачи по противодействию терроризму, ксенофобии и экстремизму во всех его проявлениях. Президент Российской Федерации потребовал от руководителей силовых структур создания более эффективной системы безопасности, а также действий, которые были бы адекватны уровню и размаху появившихся новых угроз. В последнее время остро встал вопрос о необхо-

димости подбора таких средств и методов в организации процесса профессионального образования, обучения и подготовки сотрудников ОВД, которые смогли бы обеспечить высокий уровень как служебно-боевой, так и морально-психологической подготовленности. В этих условиях основная задача современного профессионального образования заключается в формировании компетентного специалиста, готового к непрерывному саморазвитию и самообразованию [1]. Это в полной мере относится и к профессиональной компетентности сотрудников полиции в области физической культуры, формирование у них физической культуры личности в структуре которой, особое место занимает физическое самосовершенствование, обеспечивающее сотруднику многолетнюю профессионально-прикладную физическую подготовленность, теоретическую и методическую образованность, а, следовательно, самостоятельность и автономность в данной сфере деятельности [2].

Проведенный нами научно-теоретический анализ состояния системы физической подготовки в органах внутренних дел России позволил определить ряд существующих и за последнее десятилетие не решенных проблем. Одной из них выступает отсутствие научно-обоснованной педагогической системы профессионального обучения кадров, проводящих учебные занятия по профессиональной, служебной и физической подготовке с сотрудниками полиции территориальных органов внутренних дел. Как следствие этого, большинство современных научных теорий и концепций в области физической культуры не находят

своего практического применения, остаются не востребованными ввиду низкой профессионально-педагогической компетентности инструкторско-педагогических кадров.

Под инструкторско-педагогическими кадрами нами понимается кадровый состав МВД России, имеющий высшее образование (педагогическое, юридическое или военное), сформированную профессиональную компетентность по служебной, специальной, боевой и физической подготовке, профессионально пригодного к обучению личного состава ОВД к действиям связанных с правомерным применением (использованием) физической силы, боевых приемов борьбы, специальных средств и огнестрельного оружия, способного формировать у подчиненных психологическую готовность к действиям в сложных условиях оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности, а также воспитывать у обучаемых высокие морально-волевые, социально-духовные, нравственно-этические качества и свойства личности [3].

Профессиональная компетентность инструкторско-педагогических кадров рассматривается как сложный феномен, состоящий из содержательного, деятельностного и личностного компонентов, включающий взаимосвязь качеств и свойств личности сотрудника с профессиональными знаниями, умениями и навыками, которые способствуют осуществлять профессиональную инструкторско-педагогическую деятельность, самостоятельно принимать управленческие решения при выполнении профессиональных обязанностей, в динамичных условиях оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности, профес-

сионально-педагогическую готовность к непрерывному саморазвитию и самообразованию.

Сам процесс профессионального обучения понимается как целостный психолого-педагогический процесс, направленный на формирование у сотрудника профессиональной компетентности, способствующей позитивному отношению к профессиональной деятельности, высокой мотивации к личностному профессиональному самосовершенствованию, стремлению к качественной реализации своих должностных квалификационных характеристик.

В проведенном нами научно-теоретическом и теоретико-экспериментальном исследовании, было выявлено, что формирование профессиональной компетентности у инструкторско-педагогических кадров принимает управляемый и прогнозируемый характер при функционировании технологической модели профессионального обучения в образовательных учреждениях системы МВД России в форме дополнительного (неформального) образования. Это позволяет в существующих нормативно-правовых и организационно-временных рамках обеспечивать систему МВД России высококвалифицированными кадрами за счет формирования основных функционально-технологических компонентов их профессионально-педагогической готовности. Под профессионально-педагогической готовностью понимается качественное, системное, динамическое состояние, характеризующееся совокупностью профессионально и личностно значимых качеств, определяющих способность компетентно и эффективно осуществлять инструкторско-педагогическую деятельность.

#### Библиографический список

1. Ганченко, И.О. Педагогика профессионального самообразования: учеб. пособ. — Краснодар, 2004.
2. Физическая культура личности (теория и технология формирования): учеб. пособ. / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. — М., 2014.
3. Соловьев, Г.М. Уровни преподавания и технологическая модель профессиональных качеств преподавателя физической культуры // Культура физическая и здоровье: научно-методический журнал / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. — Воронеж, 2013. — № 4(46).

#### Bibliography

1. Ganchenko, I.O. Pedagogika professionalnogo samoobrazovaniya: ucheb. posob. — Krasnodar, 2004.
2. Fizicheskaya kul'tura lichnosti (teoriya i tekhnologiya formirovaniya): ucheb. posob. / G.M. Solovjev, S.N. Kashin. — M., 2014.
3. Solovjev, G.M. Urovni prepodavaniya i tekhnologicheskaya modelj professionalnih kachestv prepodavatelya fizicheskoy kul'tur // Kul'tura fizicheskaya i zdorovje: nauchno-metodicheskij zhurnal / G.M. Solovjev, S.N. Kashin. — Voronezh, 2013. — № 4(46).

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 796

*Solovjev G.M., Kashin S.N. THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN MAINTENANCE OF QUALITY OF EDUCATION OF PUPILS OF THE HIGHER SCHOOL IN THE FIELD OF PHYSICAL TRAINING.* In the paper some intrinsic characteristics of the education system are revealed in the field of physical training and components of quality, including a conceptual basis of pedagogical process.

**Key words:** formation, education, pedagogical activity, quality of education, concept, system, principles.

*Г.М. Соловьев, д-р пед. наук, проф. каф. физической подготовки и спорта ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь; С.Н. Кашин, канд. пед. наук, доц. ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: irbis-2004@yandex.ru*

## ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье раскрываются сущностные характеристики системы образования в области физической культуры и компонентов качества её определяющих, включающие концептуальную основу педагогического процесса.

**Ключевые слова:** образование, воспитание, педагогическая деятельность, качество образования, концепция, система, принципы.

Определяя качество образования как систему, то по отношению к государственным системам образования, физической культуры и спорта, адекватная их содержанию вузовская система может считаться микроструктурой, отдельной составляющей их макроструктуры, являясь в то же время в целом крупной технологической структурой по отношению к отдельным составляющим учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения. Как система должна иметь свою идеологию — инфор-

мационную составляющую технологии. Современные принципы, на которые она опирается, ориентирует педагогическую деятельность на стратегический для всех ступеней образования целевой подход — формирование физической культуры личности. Основные концептуальные положения ее формирования определяются:

— либерализацией процесса воспитания (субъект-субъектными отношениями, педагогикой сотрудничества, предоставле-



нием каждому субъекту обучения возможности овладения физической культурой на основе свободной реализации мотивационно-ценностных ориентаций;

- гуманизацией процесса физического воспитания (учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося, развитием его самости и самостоятельности, приобщением к культуре здорового образа жизни, высоким эстетическим идеалам и этическим нормам поведения в обществе);

- непрерывностью совершенствования системы физической культуры и спорта, представляющего собой динамическое движение многовариантного педагогического процесса, построенного на использовании инновационных технологий образования (обуславливает творческие поиски и новаторство педагогов, самостоятельность и инициативность занимающихся);

- гармонизацией содержания физической культуры, обеспечивающей единство интеллектуального, духовного и физического в развитии личности [1].

Научность – научная обоснованность исходных теоретических положений концепций, принципов, а также средств и путей их практической реализации – является отличительной чертой теории и практики физической культуры и спорта высшей школы. Научная основа информационной составляющей идеологии формирования физической культуры учащегося высшей школы – предполагает широкие возможности технологизации данного процесса. А его инструментальная составляющая определяется четырьмя компонентами:

- 1) наличием спортивных залов, стадионов, бассейнов, спортивных площадок, окружающей природной средой и их санитарным состоянием;

- 2) наличием спортивного инвентаря и оборудования, тренажеров, различных устройств и приспособлений, их техническим состоянием;

- 3) наличием аудио- и видеотехники, компьютеров, диагностической аппаратуры и специальных приборов, позволяющих проводить научные исследования;

- 4) наличием современных учебно-методических компонентов: программ, учебников, учебных, методических и наглядных пособий по различным направлениям физической культуры.

Социальная составляющая технологии формирования физической культуры личности (кадры) является основополагающим звеном системы образования. Успех деятельности преподавателей кафедр физической культуры во многом зависит от их профессиональной заинтересованности и слаженности труда, согласованности действий, понимания и принятия каждым целей и задач, значимости и специфики своей деятельности, своей роли, места и возможностей по ее реализации.

В основе всех качеств личности преподавателя физической культуры лежит образованность. Глубина и широта его компетентности являются краеугольным камнем в педагогической деятельности, а центрирующей его основой – общая культура. Проблема профессионального отношения к своим обязанностям, устремленности к целереализации предметной дисциплины требует тщательного исследования, определения причин недостатков и путей их устранения. Ибо наработанный в условиях предыдущей стратегии стиль физического воспитания учащихся высшей школы сегодня является тормозом новой стратегии, связанной с формированием у них физической культуры личности. Переключения их на компетентностно-самостоятельную, осознанную и активную физкультурно-спортивную деятельность, обеспечивающую им высокий уровень психофизической адаптации к постоянно изменяющимся социально-экономическим и природным условиям жизни [2].

В этой связи мысль, высказанная много десятилетий назад выдающимся педагогом, родоначальником научных основ физического воспитания в России П.Ф. Лесгафтом, об основной задаче образования заключающейся в том, чтобы научить мыслить молодого человека и подготовить его к предстоящей самостоятельной жизни, и сегодня является актуальной.

Три вышеизложенные составляющие образовательной системы в области физической культуры в значительной степени определяются и четырьмя ее другими (нормативно-законодательной), финансовой, организационно-структурной и функциональной. Правовая составляющая определяет нормативно-законодательную основу образовательной системы на федеральном уровне. Отражает определенные положения конституции РФ, Закона об образовании РФ, Закона о физической культуре и спорте РФ и содержание федеральных государствен-

ных образовательных стандартов. Финансовая обуславливает качество экономической базы данной системы, ее эффективность и степень реальности. Организационно-структурная определяется государственной инструкцией о деятельности кафедр физической культуры, инновационными направлениями и формами образовательной и физкультурно-оздоровительной работы, организации курсов по выбору, дополнительного образования и повышения квалификации специалистов в области физической культуры, научно-образовательных, консультативных и оздоровительных центров, спортивных клубов и пр. Функциональная регламентирует обязанности и функции преподавательского коллектива и наполняет его деятельность компетентно-качественным и конкретно-направленным содержанием.

Детерминируя качество образования как процесс, следует иметь в виду продуктивную разработку и внедрение инновационных педагогических технологий. Для того чтобы профессионально осуществлялось внедрение инновационных идей в образовании, педагогу необходимы знания, умения пользоваться ими на практике, овладеть опытом, мастерством и искусством современных образовательных и педагогических технологий. В самом широком смысле под технологией образования понимают науку о законах функционирования любой сложной системы. Слагаемые педагогической технологии, разработанные в общей педагогике, могут быть успешно применены и в процессе формирования физической культуры личности, который по своей сущности сам по себе довольно технологичен (включает различные компоненты технологико-педагогических направлений, информационные и научно-технические средства и методы, а также различные организационные формы) и в целом образует систему.

Возможности научной технологизации формирования физической культуры личности учащегося высшей школы имеют объективные предпосылки, однако, они детерминированы состоянием и степенью развития всех составляющих системы образования в целом, а также условиями, в которых она функционирует.

Рассмотрение качества образования в области физической культуры с позиции становления и развития личности предполагает социализацию и индивидуализацию обучаемого как субъекта физкультурно-спортивной деятельности. Включение его в специфические общественные отношения, пробуждение активности, развитие идентичного, особого и своеобразного, которые в совокупности обеспечивают ему социально-личностные ценности. Такие, как интегративность (целостность в гармонии интеллектуальных, духовных, психических и физических составляющих здоровья) и комфорт в проявлении и достижении блага и потребностной сферы, объединяющихся в понятия «Я – концепция», «Я – система», «Образованность», «Компетентностная самостоятельность», «Конвергентность внешнего и внутреннего пространства здоровья», «Физическая культура как социальный и личностный феномен». При этом психические явления, проявляющиеся в психических процессах (познавательные, эмоциональные, волевые), психических свойствах (темперамент, характер, способности, потребности, мотивы), а также психических состояний и других свойствах личности (целеустремленность, трудолюбие, общительность, дружелюбие, самокритичность и пр.) достигают своего наивысшего уровня в контексте гуманизации социальных отношений, психофизического развития и духовного бытия.

Рассмотрение качества образования в ракурсе результата, должно учитывать прежде всего достижение продуктивного (творческого) уровня образованности (компетентности) в области физической культуры. Содержание которого определяется всеми составляющими физической культуры личности. При этом физкультурно-спортивная деятельность, ее направленность и результат выступают в итоге, в качестве основного мерила состояния мотивационно-ценностных ориентаций в данной области культуры.

Качество образования в аспекте его доступности детерминирует не только доступность поступления молодежи в высшее учебное заведение, но и дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения, обеспечивающего личностно-ориентированные подходы, учитывающие физкультурно-спортивные интересы обучающихся, их возможности и способности в освоении учебного материала, психолого-педагогические и физиологические закономерности психофизического развития, а в целом здоровьесбережения образовательной деятельности.

И, наконец, вариативность в содержании основных составляющих качества образования определяется как разнообразие в подборе средств, методов, форм организации занятий, педагогических технологий, видов физических упражнений, спорта, образовательных и оздоровительных услуг, одновременно обеспечивающих интересы и потребности учащихся высшей школы и достижение ими основных требований федерального государственного образовательного стандарта [3].

Анализ сущностных характеристик педагогических технологий детерминирует и ряд важных принципов, определяющих технологический подход в формировании физической культуры личности, таких как: принцип единства и жесткости взаимосвязи элементов образовательной системы; принцип диагностичности (проверяемости) целеполагания; принцип научности знаний в области физической культуры; принцип объективной оценки результата учебной деятельности; принцип культурологического подхода в формировании физической культуры личности; принцип завершенности преемственности, самоопределения и развития в физической культуре; принцип вариативности; прин-

цип оптимизации педагогического процесса в формировании физической культуры личности.

Таким образом, реализация технологического подхода позволяет обеспечить качество образования учащихся высшей школы в области физической культуры и тем самым реализовать требования федерального государственного образовательного стандарта по формированию физической культуры личности. При этом ведущей целью профессионально-концептуальной деятельности кафедр физической культуры образовательных учреждений высшего профессионального образования выступает обеспечение качества образования учащихся в области физической культуры. Качество образования определяется нами в следующем контексте. Во-первых, как уровневый показатель всего того, что поддается измерению с позиции количественных и специально установленных критериальных характеристик. Во-вторых, как единая совокупность всех имеющихся представлений на предмет образования (институт передачи накопленного опыта; система, процесс, результат, уровень образованности, доступность, вариативность) и критериально-качественных характеристик их определяющих.

#### Библиографический список

1. Виленский, М.Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей: учебное пособие / М.Я. Виленский, Р.С. Сафин. – М., 1989.
2. Соловьев, Г.М. Культура здорового образа жизни (теория, методика, системы): учеб. пособ. – М., 2008.
3. Соловьев, Г.М. Физическая культура личности (теория и технология формирования): учеб. пособ. / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. – М., 2014.

#### Bibliography

1. Vilenskiy, M.Ya. Professionalnaya napravlenostj fizicheskogo vospitaniya studentov pedagogicheskikh specialnostey: uchebnoe posobie / M.Ya. Vilenskiy, R.S. Safin. – M., 1989.
2. Solovjev, G.M. Kuljtura zdorovogo obraza zhizni (teoriya, metodika, sistemih): ucheb. posob. – M., 2008.
3. Solovjev, G.M. Fizicheskaya kuljtura lichnosti (teoriya i tehnologiya formirovaniya): ucheb. posob. / G.M. Solovjev, S.N. Kashin. – M., 2014.

Статья поступила в редакцию 10.05.14

УДК 378.147

*Spirina T.A., Sagoyakova N.F. INDIVIDUALISATION OF LEARNING IN HIGHER SCHOOL IN RUSSIA AND ABROAD.* In the article the problem of individualization of learning in higher school is discussed. The authors analyze the foreign and Russian experience for its realization. The necessity for individualization of teaching students according to the global tendencies in education and Russian traditions are stated.

**Key words:** individualization of learning, personality, individual learning trajectory.

**Т.А. Спирина**, канд. пед. наук, доц каф. психолого-педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: [Spirina-abakan@yandex.ru](mailto:Spirina-abakan@yandex.ru); **Н.Ф. Сагоякова**, канд. пед. наук, доц. каф. психолого-педагогического образования Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: [sagoyakova natalya @yandex.ru](mailto:sagoyakova natalya @yandex.ru)

## ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОТЫТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье проведен анализ проблемы индивидуализации обучения в высшей школе в России и за рубежом. Обоснована необходимость индивидуализации в вузе в соответствии с мировым опытом и отечественными традициями в образовании.

**Ключевые слова:** индивидуализация, индивидуальность, индивидуальная образовательная траектория.

Важным направлением модернизации высшего профессионального образования является индивидуализация обучения, позволяющая создать условия для наиболее полной реализации личностного потенциала студентов, их академической мобильности и построения индивидуальной образовательной траектории, т.е. максимально ориентировать образование на личность студента.

Переход российской высшей школы на ФГОС, актуализировал проблему индивидуализации обучения. В качестве условий реализации ФГОС Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. предусматривает возможность применения модульного принципа представления содержания образовательных программ и учебных планов, а также системы зачетных единиц. В связи с этим активно обсуждается вопрос о введении индиви-

дуально-ориентированной модели построения образовательного процесса, о полном отказе от поточно-группового обучения, формировании каждым студентом индивидуальных учебных планов и расписаний [1; 2].

Однако на практике принципиальных изменений не произошло: по-прежнему преобладает формальный подход к процессу индивидуализации учебной деятельности студента в вузе; модульные образовательные программы, кредитная система оценивания учебной деятельности студента не работают; технологически и организационно не обеспечена реализация индивидуальных образовательных программ студентов. Таким образом, прогресса в реализации индивидуально ориентированного обучения в российской высшей школе не произошло, индивиду-

лизация остается «делом рук» самого преподавателя и решается на уровне конкретной учебной дисциплины.

В отличие от российской западноевропейская и американская системы высшего образования в основном построены на самостоятельной деятельности студента и индивидуально адаптированном обучении, использовании системы зачетных единиц, позволяющих успешно осуществлять индивидуализированную подготовку профессиональных кадров.

Вместе с тем прямое проецирование зарубежного опыта на сферу российского профессионального образования нецелесообразно; потребуется значительная организационно-управленческая перестройка образования, крупные материальные затраты, изменения нормативно-правовой базы. На наш взгляд, преждевременно говорить о коренном преобразовании организации образовательного процесса в высшей школе, о полной замене российской модели на европейскую; необходимо построение собственной системы индивидуализированного обучения с учетом современного мирового опыта, а также реалий и традиций отечественного образования.

В отечественной педагогике классическими по проблемам индивидуального подхода являются работы М.А. Данилова, А.А. Кирсанова, Е.С. Рабунского, И. Унт и др. Обратимся к некоторым определениям:

Индивидуализация обучения – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются [3, с. 8].

Индивидуализация обучения – система 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 [4, с. 138]. Индивидуализация – это организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению [5, с. 201].

Несмотря на различия трактовок, все определения объединяет одна идея: индивидуализация должна обеспечить достижение общих целей обучения за счет адаптации содержания, средств, методов обучения к индивидуальным особенностям обучающихся. Основное средство индивидуализации обучения – дифференцированные задания (по степени сложности, дозировке помощи преподавателя). Именно такой, традиционный вариант индивидуализации, достаточно хорошо проработанный теоретически и технологически, получил широкое распространение в отечественной образовательной практике второй половины двадцатого столетия и используется и сегодня в общеобразовательной и высшей школе.

В 90-е годы XX века под влиянием идей гуманистической психологии (К. Роджерс, А. Маслоу) и личностно ориентированного обучения и воспитания (Н.И. Алексеев, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) произошел перенос акцентов с обучения, как жестко регламентированного, единообразного процесса, на учение, как индивидуальную деятельность обучающегося, пространство самореализации личности, раскрытия и развития ее потенциала. Это обусловило появление новых подходов к проблеме индивидуализации.

Традиционное рассмотрение индивидуализации, как организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей с целью усвоения общих знаний, умений и навыков, уступили место ориентации на целостную личность, индивидуальность в ее неповторимости, своеобразии, уникальности. Для выстраивания учеником собственного пути в образовании необходимо создание разнообразной образовательной среды, пространства выбора. При этом обучающийся должен выступать как субъект выбора, разработки и реализации образовательного процесса, собственной образовательной траектории [6; 7]. С этих позиций индивидуализация рассматривается в работах С.В. Воробьевой, Е.О. Ивановой, Е.И. Казаковой, А.П. Тряпицыной, Б. С. Гершунского, В.В. Хуторского и др. Однако технологически эти идеи были разработаны недостаточно и в массовой образовательной практике не получили широкого распространения.

В российской высшей школе переломными для решения проблем индивидуализации должны были стать двухтысячные годы. Изменения в высшем образовании происходят в рамках

присоединения России к Болонскому соглашению: введение системы зачетных единиц, модульного построения образовательных программ, балльно-рейтинговой системы, т.е. основных элементов европейской образовательной модели.

С 2000 г. Министерством образования и науки запущен эксперимент по внедрению системы зачетных единиц в нескольких российских вузах. По итогам эксперимента были получены следующие результаты: разработаны образцы учебных планов, адаптированных к ECTS, методики внедрения гибких образовательных программ, составления индивидуальных учебных планов, системы академического признания результатов обучения европейскими и российскими вузами др. [8]; получен положительный опыт дистанционного обучения [9]. Однако, как уже было отмечено, продвижения вперед в плане индивидуализации обучения в массовом высшем образовании не произошло.

В противоположность российской, западноевропейская и американская образовательные модели максимально ориентированы на студента, который является субъектом образования и самостоятельно может определять содержание, темп и траекторию своего обучения. Следует отметить, что образовательная практика в странах Западной Европы и США (при признанном лидерстве американской системы) во многом схожи вследствие цивилизационных и культурно-исторических причин [10]. Европейская же система высшего образования (Болонская модель) создавалась как противовес американской с целью привлечения иностранных студентов и повышения конкурентоспособности европейского образования на рынке образовательных услуг.

Методологической основой индивидуализации обучения в США являются следующие концепции:

- бихевиористические идеи Д. Брунера, В. Скиннера. Психологические основы бихевиоризма являются источником разработки персонализированной системы обучения в высшей школе США (Personalized System of Instruction). В данной системе один и тот же учебный материал подается различным способом и его изучение организуется с учетом индивидуальных особенностей студентов [11].

- гуманистические идеи А. Комбса, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, согласно которым личность студента рассматривается как целостное единство. Важнейшие потребности это – потребности в самореализации, в свободе самовыражения, творческой деятельности, в личностном росте [11]. Под влиянием идей гуманистической психологии в системе высшего образования США возникли группы «открытого обучения», открытые университеты, где студенты могут свободно определить свои научно-исследовательские интересы и в диалоге с преподавателями выражать различные точки зрения, критически анализировать научные позиции.

- когнитивное направление (школа Ж. Пиаже, идеи К. Левина, Э. Толмена). С этим направлением связано развитие кибернетического направления в теории обучения, а также теории когнитивной социологии и психологии управления, например, теории социальной справедливости Г. Теджфела, показавших зависимость поведения индивида от его субъективных представлений [11]. Представители направления рассматривают развитие индивидуальности в обучении на основе развития мышления при информационном обмене.

Исследования американской системы высшего образования показывают, что она основана на широкой вузовской автономии. В американских вузах нет типовых, централизованно тиражируемых учебных планов. Каждый университет разрабатывает свои учебные планы специальностей, обязательной частью которых являются базисные курсы, ядро профессиональной подготовки, с указанием уровня освоения компетенций, знаний, умений и навыков (вводном, промежуточном или продвинутом); в то время как значительная часть специальных, гуманитарных и общеобразовательных курсов изучаются по выбору [12]. Отсутствие централизованного административного и методического управления стимулирует инициативу отдельных университетов, способствует повышению качества образования и повышает конкурентоспособность американской системы образования.

Учебный процесс в высших учебных заведениях США, особенно на старших курсах, в высокой степени индивидуализирован. В отличие от отечественного поточно-группового обучения, в американских университетах группы формируются на один семестр для изучения конкретных дисциплин; студентам предоставляется право выбора области знания в соответствии с интересами и потребностями, возможность менять свою специа-

лизацию, продлевая срок обучения в университете; междисциплинарной специализации (в программу обучения включаются дисциплины других факультетов, вузов); отсутствие временных рамок позволяет студенту продвигаться в изучении учебного материала со скоростью, соответствующей его индивидуальным способностям. Практически все студенты старших курсов учатся по индивидуальным учебным планам [13].

Однако это не означает полную замену коллективных форм индивидуальными; скорее используется гибкое сочетание асинхронного (индивидуального) и синхронного (совместного) обучения. Многие вузы США и Западной Европы активно используют blended learning (русскоязычные эквиваленты – интегрированное, комбинированное, гибридное). Термин blended learning означает сочетание различных методик и схем управления процессом обучения: face-to-face learning (обучение в аудитории), distance learning (асинхронное дистанционное обучение), online learning (синхронное дистанционное обучение) [9; 14]. Слушатель взаимодействует с преподавателем очно и дистанционно; самостоятельно изучает материал, обобщает и анализирует его, использует для решения поставленных задач. Часть занятий проходит в аудитории под руководством преподавателя, часть – самостоятельно. Оптимальное сочетание различных вариантов управления образовательным процессом позволяет избежать недостатков и индивидуального, и коллективного обучения. В 2007 г. около 50% вузов США использовали смешанное обучение в образовательном процессе.

Распространенным способом реализации blended learning в вузах США, Канады, Германии, Франции и др. является e-learning. Термином e-learning, (электронное обучение) обозначается широкий спектр явлений в области образования, предполагающих различные способы получения знаний с применением информационных технологий: дистанционного обучения, мобильного обучения с использованием мобильных устройств, виртуального обучения (коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов образования в виртуальной образовательной среде) [15]. E-learning позволяет индивидуализировать учебный процесс, реализовать потребность студентов в самообучении и самосовершенствовании под профессиональным руководством, развить навыки самостоятельного приобретения и применения знаний, ориентации в потоке информации, т.е. сделать обучающегося не просто потребителем образовательных услуг, а субъектом процесса обучения.

Наиболее развитым центром e-learning в США является Массачусетский технологический университет (MIT). По окончании прослушивания отдельно взятого курса обучения может сдать экзамен и получить сертификат от MIT, а в случае прослушивания всего курса дисциплин по выбранной специальности – диплом. Всего в мире электронно обучаются более 100 млн. человек [12].

Один из инструментов введения асинхронной системы обучения и обеспечения академической мобильности это – «кредитный час» в американских и европейских вузах, который является измерителем не столько академической нагрузки, сколько «количества образования», осваиваемого студентом [16]. Его применение в учебном процессе позволяет студентам строить свое образование самостоятельно, независимо от коллективного (синхронного) обучения в студенческой группе. Применяется он в американских вузах и для расчета стоимости обучения, определения штата преподавателей и их заработной платы.

Наиболее важным принципом организации образовательного процесса в университетах Западной Европы и США является самостоятельная работа студентов, объем которой сопоставим с аудиторной работой. Самостоятельная учебная работа студента, в том числе научно – исследовательская вносится в учебные планы и в расписание индивидуальных занятий. Эта работа тщательно планируется и обеспечивается системой индивидуальных консультаций [16]. Преподаватели разрабатывают комплекс учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной учебной работы, некоторые пособия представлены как комплекс интегрированных межакадемических самостоятельных учебных работ. Преимущественная форма контроля – это индивидуальные письменные работы, задания для которых постоянно обновляются. Часто практикуется «контроль на входе» в освоение дисциплины для выявления уровня подготовленности студента к ее изучению. Особая роль разработке и реализации индивидуального плана обучения студента принадлежит научному руководителю (adviser – советник, кон-

сультант), который руководит творческой работой студента, проводит с ним междисциплинарные курсовые и лабораторные работы, руководит подготовкой выпускной работы и занимается его трудоустройством.

Иные финансовые возможности американских и западноевропейских вузов определяют уровень и систему оплаты преподавателей, которая предусматривает оплату всех видов деятельности, включая аудиторную и индивидуальную работу, консультирование, разработку методического обеспечения, что создает дополнительные возможности для постоянного обновления содержания учебных курсов, аттестации и индивидуальной работы со студентами [12].

В целом, анализируя образовательную модель ведущих вузов Западной Европы и США, можно сказать, что она характеризуется целенаправленной ориентацией на личность студента, созданием условий для профессионального становления и развития будущего специалиста.

В российском высшем образовании серьезные изменения в структуре и содержании в рамках присоединения к болонскому процессу, вероятно, еще предстоят, сегодня же необходима разработка системы индивидуализации обучения, учитывающей отечественные условия, а также включающей элементы мирового опыта с целью повышения вариативности и гибкости обучения.

Мы полагаем, что таким компромиссным вариантом индивидуально-ориентированного обучения в условиях группового обучения и централизованной стандартизации должна стать внутрипредметная и внутригрупповая индивидуализация, реализуемая преподавателем. Система работы преподавателя по индивидуализации обучения может быть представлена следующими компонентами:

- диагностика на входе, направленная на выявление интересов, мотивов учения, направленности личности, способностей, актуального уровня обученности, степени сформированности учебной деятельности студентов;
- совместное целеполагание, определение приоритетных направлений на основе знакомства с общим содержанием учебной дисциплины, определение проблем индивидуальных научных исследований студентов;
- предоставление студентам пространства выбора (содержания, темпа, объема и глубины освоения, приемов учебной работы) в рамках своей дисциплины;
- использование технологий, направленных на развитие самостоятельности и активности студента, на развитие способностей к целеполаганию, рефлексии; на формирование субъектной позиции в учении, собственного стиля учебной деятельности (проблемного обучения, учебного проектирования, кейс-стади, портфолио и др.);
- применение системы контроля, ориентированной преимущественно на индивидуальную норму оценивания.

Прокомментируем некоторые компоненты. Традиционным средством индивидуализации являются дифференцированные задания. И. Унт предложила способы дифференциации учебных заданий для средней школы: по степени сложности (задания воспроизводящего и творческого исследовательского характера); по дозировке помощи преподавателя (задания, предусматривающие подсказки, справочный материал и «свернутые» инструкции); по срокам выполнения (краткосрочные – в течение одного занятия, среднесрочные – одна-две недели и долгосрочные – месяц, четверть); по формам выполнения (индивидуальные, групповые); по обязательности и регламентированности выполнения (обязательные, обязательные по выбору и по свободному выбору) [3].

Такая система заданий с успехом может быть применена и в вузе, когда преподаватель предлагает студентам не одно, обязательное для выполнения задание, а целый веер различных заданий. Уже на 1 курсе студенты получают небольшие исследовательские задания, которые они выполняют параллельно с основной работой. На последующих курсах студенты выполняют индивидуальные исследования, которые выполняются как учебное проектирование, т.е. своеобразные индивидуализированные программы, которые реализуются параллельно с обучением студента в коллективном потоке.

Проектирование индивидуализированной программы требует от студента не только общей интеллектуальной подготовленности, но и наличия специальных знаний и умений, способности студента реально оценивать состояние своих знаний

и умений, высокого уровня самостоятельности и ответственности определять индивидуальный путь освоения учебной дисциплины.

Преподаватель организует совместную деятельность: консультирует, оказывает помощь в постановке проблемы, определении цели, подборе методов работы; осуществляет текущий и итоговый контроль. В качестве форм отчетности применяются

микропреподавание (на лекциях и практических занятиях), письменные отчеты и т.д. На экзамене тема индивидуального исследования становится одним из вопросов билета.

Такая система работы преподавателя, как показывает наш опыт, позволяет построить более гибкий, вариативный образовательный процесс; сделать процесс учения для студентов личностно-значимым и более мотивированным.

#### Библиографический список

1. Петрунева, Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. – 2011. – № 5.
2. Сазонов, Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 4.
3. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.
4. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань, 1982.
5. Педагогическая энциклопедия. – М., 1999. – Т.2.
6. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М., 1998.
7. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. Теория и практика формирования многовариантной образовательной системы. – СПб., 1999.
8. Гончарова, Е.В. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров / Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева // Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2.
9. Ребрин, О.И. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология / О.И. Ребрин, И.И. Шолова, А.М. Сысков // Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов шестой межд. конф. – Екатеринбург, 2009. – Ч. 1.
10. Прюль, Н.А. Институциональные проблемы интеграции отечественных вузов в Европейское образовательное пространство // Социальные проблемы. – 2008. – № 1.
11. Елманова, В.К. Высшее образование за рубежом. – М., 1989.
12. Гребнев Л. Об организации высшего технического образования в США / Л. Гребнев, В. Попов // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
13. Дмитриев, Г.Д. Анатомия американского университета. – М., 2010.
14. Стариченко, Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3.
15. [Э/п]. – Р/д: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2011\\_4\\_12.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2011_4_12.pdf).
16. Тюрина, А.Д. Импортное образование зарубежных образцов и практик в сферу образования России // Научные Ведомости Белгородского Государственного Университета. – 2008. – № 6. – Т. 14. – Сер. Философия. Социология. Право.

#### Bibliography

1. Petrunova, R.M. Individualno-orientirovannaya organizatsiya uchebnogo processa: illyuzii i realnostj // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 5.
2. Sazonov, B.A. Individualno-orientirovannaya organizatsiya uchebnogo processa kak uslovie modernizatsii vihshego obrazovaniya // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2011. – № 4.
3. Unt, I.Eh. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya. – M., 1990.
4. Kirsanov, A.A. Individualizatsiya uchebnoy deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema. – Kazanj, 1982.
5. Pedagogicheskaya ehnciklopediya. – M., 1999. – T.2.
6. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya dlya KhKhI veka (v poiskakh praktiko-orientirovannikh obrazovatel'nykh koncepciy). – M., 1998.
7. Tryapichina, A.P. Teoriya proektirovaniya obrazovatel'nykh programm // Peterburgskaya shkola. Teoriya i praktika formirovaniya mnogovariantnoy obrazovatel'noy sistem. – SPb., 1999.
8. Goncharova, E.V. Organizatsiya individual'noy obrazovatel'noy traektorii obucheniya bakalavrov / E.V. Goncharova, R.M. Chumicheva // Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. – 2012. – № 2.
9. Rebrin, O.I. Smeshannoe obuchenie kak innovatsionnaya obrazovatel'naya tekhnologiya / O.I. Rebrin, I.I. Sholina, A.M. Sihskov // Noviye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze: sbornik materialov shestoy mezhd. konf. – Ekaterinburg, 2009. – Ch. 1.
10. Pruej, N.A. Institucional'nye problemih integratsii otechestvennykh vuzov v Evropeyskoe obrazovatel'noe prostranstvo // Social'nye problemih. – 2008. – № 1.
11. Elmanova, V.K. Vihsshee obrazovanie za rubezhom. – M., 1989.
12. Grebnev L. Ob organizatsii vihshego tekhnicheskogo obrazovaniya v SShA / L. Grebnev, V. Popov // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2004. – № 11.
13. Dmitriev, G.D. Anatomiya amerikanskogo universiteta. – M., 2010.
14. Starichenko, B.E. Sinkhronnaya i asinkhronnaya organizatsiya uchebnogo processa v vuze na osnove informacionno-tekhnologicheskoy modeli obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2013. – № 3.
15. [Eh/r]. – R/d: [http://scjournal.ru/articles/issn\\_1997-2911\\_2011\\_4\\_12.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2011_4_12.pdf).
16. Tyurina, A.D. Importirovanie zarubezhnykh obrazcov i praktik v sferu obrazovaniya Rossii // Nauchniye Vedomosti Belgorodskogo Gosudarstvennogo Universiteta. – 2008. – № 6. – T. 14. – Ser. Filosofiya. Sociologiya. Pravo.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 378.14.015.62

**Tolchina S.I. THE ESTIMATION METHOD OF GENERATING PROFESSIONAL COMPETENCE IN COMPETENCIONAL APPROACH IN TECHNOLOGICAL STUDENT'S PHYSICAL EDUCATION.** An appropriateness of using competencional approach in technological student's education and a modern method of estimation of future specialists' professional competencies formation are investigated in this work.

**Key words:** competencional approach in education, coefficient of formation of professional competence, levels of assimilating knowledge and ability.

**С.И. Толчина**, канд. пед. наук, доц. каф. физики, методов контроля и диагностики Тюменского гос. нефтегазового университета, г. Тюмень, E-mail: [tsi777@rambler.ru](mailto:tsi777@rambler.ru)

## МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В работе проанализирована целесообразность использования компетентностного подхода в обучении студентов технического вуза, предложена современная методика оценки сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов.

**Ключевые слова:** компетентностный подход в обучении, коэффициент сформированности профессиональных компетенций, уровни усвоения знаний и умений.

Изменение современного общества, высокие темпы его развития, внедрение принципиально новых технологий, поставили профессиональное образование перед необходимостью всестороннего анализа теории и практики, оценки состояния профессиональной подготовки студентов, развитием основных принципов образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года (Постановление правительства российской федерации от 04 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации»).

В настоящее время многие специалисты отмечают, что в любой области должна осуществляться подготовка специалиста на новой концептуальной основе в рамках компетентного подхода. Компетентностный подход олицетворяет сегодня инновационный процесс в образовании, соответствует принятой в большинстве развитых стран общей концепции образовательного стандарта и прямо связан с переходом на систему компетентностей в конструировании содержания образования и системы контроля его качества.

Компетентностный подход призван решить ряд таких проблем в образовательном процессе, которые до сих пор остаются нерешенными в рамках существующих образовательных технологий. Широкое распространение понятия «компетентностный подход» в образовании объясняется желанием подчеркнуть использование прогрессивных инновационных технологий и современных методов обучения. Несмотря на возрастающую популярность самого понятия, до сих пор нет общепринятого определения, не найдена точка отсчета, относительно которой можно оценивать различные подходы в определении и использовании данного термина [1].

Формирование профессиональных компетенций при обучении студентов технического вуза обусловлено объективной потребностью профессионального образования в подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, обладающего профессиональными компетенциями, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. На современном рынке труда к выпускнику системы высшего профессионального образования работодатели предъявляют ряд требований: свободное владение своей профессией и умение ориентироваться в смежных областях профессиональной деятельности, способность к эффективной работе по специальности (направлению) на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту.

Для формирования такого специалиста необходимо качественное образование, которое в настоящее время связывают не столько с усвоением знаний, сколько с умением приобретать новые знания, с формированием профессиональной компетентности, поэтому в современной педагогической науке интенсивно развивается и реализуется компетентностный подход.

В соответствии с данным подходом содержание образования модернизируется и представляется как система компетенций и компетентностей, интегрирующая совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений, знаний для решения профессиональных задач.

Общеобразовательные программы предлагают готовность выпускников к профессиональной деятельности в соответствии с уровнем приобретенных компетенций. Согласно классификации инженерной деятельности, от инженера требуется готовность к ведению комплексной инженерной деятельности и решению сложных инженерных задач, поэтому профессиональные компетенции должны стать необходимым компонентом результата обучения профессии. В содержание образования включаются предметы, формирующие компетентности будущей профессиональной деятельности, имеющие междисциплинарный, интегрированный характер, что позволяет готовить выпускников к инженерной деятельности в меняющихся условиях профессиональной среды. Профессиональные компетенции будущего инженера являются одними из составляющих в структуре деятельности специалиста.

Компетентностный подход в инженерном образовании предполагает выделение и формулирование формируемых в образовании компетентностей. На основе ФГОС ВПО можно выделить перечень профессиональных компетенций инженера по различным направлениям.

Приобретенные обучаемыми профессиональные компетенции, могут быть оценены через результаты обучения.

В настоящее время существуют разные методики оценки степени сформированности компетенций будущего специалиста [2; 3; 4; 5 и др.].

В своей педагогической практике мы считаем целесообразным использовать следующую методику, в основу которой заложены исследования В.П. Симонова, Е.Г. Черненко, Б.С. Блума, В.П. Беспалько, А.В. Усовой, М.В. Потаповой и И.С. Карасовой.

В соответствии с целями Блума можно выделить основные уровни усвоения знаний и умений:

I. Уровень распознавания понятия, явления, и т.д.

II. Уровень запоминания и воспроизведения элементов знания.

III. Уровень понимания.

IV. Уровень алгоритмических предписаний.

V. Уровень «переноса» знаний.

Если соотнести эти 5 уровней знаний и умений с рядом нечетных (1:3:5:7:9) чисел, то первый уровень знаний и умений будет соответствовать самому низкому уровню сформированности профессиональной компетенции, а все пять уровней – самому высокому (100% или 100 баллов). Можно представить эту последовательность в процентах или баллах:

I. уровень – 4% или 4 балла

II. уровень – 12% или 12 баллов      знаниевый компонент

III. уровень – 20 % или 20 баллов

IV. уровень – 28 % или 28 баллов      умениевый компонент

V. уровень – 36 % или 36 баллов      владениевый компонент

Эта шкала является порядковой, ранговой. Примем первый уровень (4 балла) за нулевой. Тогда можно составить шкалу требований к усвоению знаний и умений:

– *высокий уровень требований*, когда оценку «отлично» мы поставим студенту за выполнение заданий всех пяти уровней;

– *средний уровень требований*, когда оценку «отлично» мы поставим студенту за выполнение заданий с первого по четвертый уровни;

– *низкий уровень требований*, когда оценку «отлично» можно поставить за выполнение заданий с первого по третий уровни.

На сегодняшний день «владениевый» компонент (уровень переноса знаний), на наш взгляд, нуждается в особом внимании, так как на этом уровне должны реализовываться межпредметные связи дисциплин общего и профессионального циклов.

В.П. Беспалько, анализируя эту систему, отмечает, что чаще всего педагоги для оценки результатов обучения выбирают средний уровень требований, выделяя задания пятого уровня как задания повышенной сложности, оценивающиеся отдельно. Если следовать этой тенденции, то коэффициент эффективности обучения можно определить по формуле:

$$K_{эф} = \frac{0,64n_1 + 0,36n_2 + 0,16n_3}{N}$$

$n_1$  - количество студентов, освоивших четыре уровня знаний;

$n_2$  - количество студентов, освоивших три уровня знаний

$n_3$  - количество студентов, освоивших два уровня знаний.

Коэффициент сформированности профессиональной компетенции можно рассчитать по формуле:

$$K_x = 0,04K_{y1} + 0,12K_{y2} + 0,20K_{y3} + 0,28K_{y4}, \text{ где}$$

$K_{y1}$  - коэффициент успешности выполнения задания по распознаванию понятия, явления и т.д. (первый уровень знаний и умений),  $K_{y2}$  - коэффициент успешности выполнения задания по запоминанию и воспроизведению элементов знания (второй уровень знаний и умений),  $K_{y3}$  - коэффициент успешности выполнения задания на понимание явления (третий уровень знаний и умений),  $K_{y4}$  - коэффициент успешности выполнения задания на применение алгоритмических предписаний.

Коэффициент успешности выполнения задания может быть рассчитан по формуле А.В. Усовой:

Библиографический список

1. Взятыхшева, В.Ф. Профессиональное образование в системе компетентного подхода. – М., 2004.
2. Аскеров, Э.М. Автоматизация многокритериального оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – М., 2010.
3. Грабарь, М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М., 1977.
4. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
5. Симонов, В.П. Образовательный минимум: измерение, достоверность, надежность // Педагогика. – 1994. – № 4.

Bibliography

1. Vzyatishsheva, V.F. Professionalnoe obrazovanie v sisteme kompetentnostnogo podkhoda. – M., 2004.
2. Askerov, E.M. Avtomatizaciya mnogokriterial'nogo ocenivaniya urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetenciy budutshikh specialistov: avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. – M., 2010.
3. Grabarj, M.I. Primenenie matematicheskoy statistiki v pedagogicheskikh issledovaniyakh / M.I. Grabarj, K.A. Krasnyanskaya. – M., 1977.
4. Bespaljko, V.P. Slagaemiye pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
5. Simonov, V.P. Obrazovatel'nyj minimum: izmerenie, dostovernostj, nadezhnostj // Pedagogika. – 1994. – № 4.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 37.032

**Sugatova A.S. THE MODEL OF FORMATION OF A PERSONAL PROFESSIONAL INTEREST AMONG YOUNGER SECURITY WORKERS IN PRIVATE SECURITY AGENCY IN THE PROCESS OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING.** The article is connected with particular features of constructing the model of formation the professional interest of private security agencies employees within the framework of preparation for service and combat. The criteria and maturity levels are presented.

**Key words:** professional interest, process of preparation for service and combat, pedagogical system, pedagogical interaction, pedagogical terms, model of professional interest formation.

**А.С. Сугатова, психолог ГПП и МПО ОК ОВО по г. Барнаулу – филиала ФГКУ УВО ГУ МВД России по Алтайскому краю, г. Барнаул, E-mail: sugatovaas@list.ru**

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ВНЕВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ В ПРОЦЕССЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлены особенности конструирования модели формирования профессионального интереса у молодых сотрудников вневедомственной охраны в рамках организации морально-психологической подготовки. Репрезентованы критерии и уровни сформированности профессионального интереса у молодых сотрудников вневедомственной охраны.

**Ключевые слова:** профессиональный интерес, процесс служебно-боевой подготовки, педагогическая система, педагогическое взаимодействие, педагогические условия, модель формирования профессионального интереса.



В современном постиндустриальном обществе остро встает проблема подготовки молодых квалифицированных кадров в различных сферах деятельности. Особую актуальность в свете реформирования системы органов внутренних дел приобретает профессиональная подготовка сотрудников полиции, в том числе в подразделениях вневедомственной охраны.

Моделируя формирование профессионального интереса у молодых сотрудников вневедомственной охраны в процессе морально-психологической подготовки мы определяем ее как педагогическую систему, которая соответствует дидактическим закономерностям и принципам, включающим комплекс методов, форм и средств в организации и осуществлении процесса подготовки.

Ю.К. Бабанский в качестве основных компонентов системы выделяет цель, задачи, содержание, методы, средства, условия, формы взаимодействия, а также достигаемые при этом результаты [1]. В.И. Андреев наделяет систему такими свойствами, как целостность, стройность, взаимосвязанность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность, множественность описаний [2].

При разработке педагогической системы морально-психологической подготовки сотрудников вневедомственной охраны учтены: теория деятельности, разработанная отечественными психологами А.Н. Леонтьевым [3] и С.Л. Рубинштейном [4], теория поэтапного формирования П.Я. Гальперина [5], Н.Ф. Талызиной [6], теория системного подхода и педагогических систем К.П. Беспалько [7], И.В. Блауберга [8], М.С. Кагана [9] и др., технологические подходы к психолого-педагогической подготовке Е.В. Андриенко [10], а также мы попытались обобщить и использовать опыт подготовки сотрудников органов внутренних дел, используемый в практических органах МВД России.

Исходя из предмета нашего исследования, можно определить педагогическую систему формирования профессионального интереса в процессе морально-психологической подготовки сотрудников вневедомственной охраны как упорядоченную совокупность взаимосвязанных блоков (целевой, организационный, содержательный и результативный), обеспечивающих формирование профессионального интереса сотрудников вневедомственной охраны с учетом условий службы и широкого спектра разновидностей профессиональной деятельности.

Таким образом, морально-психологическая подготовка сотрудников вневедомственной охраны может быть представлена педагогической системой в организационном плане как взаимосвязанная иерархия, основной целью которой является организация мероприятий, направленных на формирование профессионального интереса у молодых сотрудников на разных уровнях служебной деятельности, а в содержательном – как целенаправленный процесс формирования основных компонентов профессионального интереса, оказывающий значительное влияние на результаты профессиональной деятельности различных рангов сотрудников вневедомственной охраны.

Для разработки нашей модели мы определили ее структуру. В рамках нашего исследования наиболее приемлемой являлась структура, основанная на выделении базовых компонентов процесса формирования профессионального интереса сотрудников вневедомственной охраны в процессе морально-психологической подготовки: цель – организационные формы – содержание – результат. Правильность наших рассуждений подтверждается исследованиями А.С. Белкина, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгина и др. [11, 12].

Исходя из логики нашего исследования, мы выделяем в качестве первого целевого блока, включающий в себя определение цели и задач формирования профессионального интереса молодых сотрудников вневедомственной охраны в процессе морально-психологической подготовки в соответствии с социальным заказом, требованиями нормативных документов МВД России и особенностями служебной деятельности подразделений вневедомственной охраны.

В качестве цели процесса морально-психологической подготовки мы определили высокий уровень сформированности профессионального интереса молодых сотрудников вневедомственной охраны к профессиональной деятельности.

*Целевой блок* является системообразующим компонентом. Целью морально-психологической подготовки является формирование профессионального интереса сотрудников к факторам оперативно-боевой и служебной обстановки, обеспечение оптимального проявления их свойств и качеств для более эф-

фективного решения оперативно-служебных задач. В русле достижения цели возникают задачи как ее составные части, причем всякий раз тогда, когда нужно перейти от одного состояния к другому.

Общими задачами морально-психологической подготовки личного состава вневедомственной охраны органов внутренних дел являются: акцентирование внимания сотрудников на возможности использования основ профессиональных знаний в успешном решении задач правоохранительной деятельности в современных условиях; формирование профессионального интереса к выполнению служебного долга; развитие основных компонентов профессионального интереса, как-то: мотивационного, эмоционального, волевого, познавательного и потребностно-деятельностного, проявляющихся в конкретных поступках сотрудника.

Основной задачей *организационного блока* является конструирование модели формирования профессионального интереса.

В рамках организационного блока мы следующим образом представляем структуру формирования профессионального интереса:

1) изучение и проведение анализа состояния проблемы формирования профессионального интереса сотрудников вневедомственной охраны в процессе морально-психологической подготовки – подготовительный этап;

2) поиск и организация оптимальных педагогических условий, оказывающих влияние на качество формирования профессионального интереса у молодых сотрудников вневедомственной охраны в процессе морально-психологической подготовки, разработка программы и конструирование модели формирования профессионального интереса у молодых сотрудников вневедомственной охраны в процессе морально-психологической подготовки – аналитико-моделирующий этап;

3) формирование высокого уровня профессионального интереса у сотрудников вневедомственной охраны, проявляющегося в поэтапном формировании пяти компонентов профессионального интереса: мотивационного, эмоционального, волевого, познавательного и потребностно-деятельностного – формирующий этап;

4) качественно-количественный анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы, их сопоставление с прогнозируемыми и желаемыми результатами, корректировка гипотезы в связи с итогами эксперимента, описание хода и результатов опытно-экспериментальной работы – итоговый этап.

Содержание определяет предметную специфику того социального и профессионального опыта, который должен быть приобретен сотрудниками в ходе морально-психологической подготовки. Имеется в виду опыт профессиональной деятельности, опыт умений работать, используя приобретенные знания, опыт принятия решений в нестандартных ситуациях.

*Содержательный блок* является одной из основных составных частей педагогической системы формирования профессионального интереса. Он отражает объем того, чем и каким образом овладевают сотрудники в процессе подготовки, а также то, что должно быть у них сформировано и развито, к чему они должны быть подготовлены.

Соотнеся личностный потенциал сотрудника с формами организации морально-психологической подготовки, мы пришли к заключению, что наша модель будет эффективна при реализации комплекса педагогических условий:

- личностно-ориентированный подход;
- конструирование и внедрение индивидуальных программ профессионального самосовершенствования личности сотрудника;
- непрерывность формирования профессионального интереса;
- максимальный учет особенностей деятельности подразделений вневедомственной охраны;
- стимулирование познавательной деятельности сотрудников.

Делая акцент на личностно-ориентированном подходе мы, в след за К.Роджерсом, указываем на необходимость такого педагогического взаимодействия, которое способствует развитию и саморазвитию личности сотрудника, учитывая его индивидуальные особенности как субъекта профессиональной деятельности, реализует его внутренний потенциал [13].



Второе условие является, в данном случае, логическим продолжением первого педагогического условия. С одной стороны, мы культивируем те способности, которыми он уже обладает на данном этапе своего профессионального становления, с другой, создаем условия для развития таких профессионально-важных качеств, которые находятся на минимальном (критическом) уровне развития.

В данном исследовании смысл понятия «непрерывность формирования профессионального интереса» сводится к следующему: «непрерывное» указывает на познание и освоение профессиональной деятельности как единого процесса, не имеющего перерыва на всех уровнях организации морально-психологической подготовки. Непрерывность обеспечивается обязательным процессом морально-психологической подготовки, закрепленным в нормативных документах МВД России [14].

Осуществляя максимальный учет особенностей деятельности подразделений вневедомственной охраны, мы обеспечиваем четвертое педагогическое условие, заявленное нами. Содержание модулей морально-психологической подготовки конкретизируется ее организаторами (руководителями подразделений, их заместителями, инспекторами воспитательных отделов, психологами и т.д.) и реализуется в процессе решения определенных задач.

Эффективное планирование и организация самостоятельной работы сотрудников, учет их личностно-временных ресурсов, наличие методических материалов для стимулирования познавательной деятельности, использование сотрудниками современных технических средств обучения и средств информационных технологий являются теми факторами, которые стимулируют самостоятельную познавательную деятельность сотрудников.

Наряду с репрезентацией целевого, содержательного и организационного блоков в процессе обучения и воспитания, обеспечивающем служебную подготовку сотрудников, функционирует результативный блок. Он характеризует процесс формирования профессионального интереса с точки зрения степени достижения поставленной основной цели и решения задач, предусмотренных заявленной моделью.

Реализация результативного блока позволяет осуществлять контроль степени сформированности компонентов профессионального интереса сотрудников вневедомственной охраны: усвоения профессиональных знаний и убеждений; профессиональных ценностных ориентаций и установок; профессиональных навыков, умений и привычек; профессиональных качеств.

Мы полагаем, что в качестве критериев профессионального интереса сотрудников вневедомственной охраны к правоохранительной деятельности можем использовать следующие:

- потребностно-мотивационный (оценка уровня волевой регуляции при осуществлении правоохранительной деятельности, мотивы, стремление выполнить поставленные задачи на высоком уровне, успешность преодоления психологических барьеров в период несения службы и др.);
- теоретический (усвоение специальных знаний по охране объектов, собственности граждан, понимание значимости и перспектив правоохранительной деятельности, службы во вневедомственной охране в рамках обеспечения безопасности граждан);

– операциональный (умение выполнять функции сотрудника вневедомственной охраны по защите собственности, умение работать с гражданами, владение навыками работы со специальной техникой, умение оформлять материалы и др.).

В своем исследовании мы старались отобразить диагностичность определенных нами критериев, что позволило определить нам уровни сформированности профессионального интереса сотрудников вневедомственной охраны к правоохранительной деятельности.

Первый (низкий) уровень включает в себя малочисленные моменты проявления положительного отношения к обучению и службе; возможен некоторый (ситуативный и кратковременный) интерес к выбранной профессии и овладению знаниями и умениями; положительная мотивация не сформирована, и активность проявляется лишь по требованию; знания бессистемные, умения и навыки – фрагментарные;

Второй (средний) уровень находит свое выражение в проявлении устойчивого интереса к службе во вневедомственной охране и процессу получения знаний; стремление к поисковой деятельности, что, в частности проявляется и в постановке вопросов; сотрудник владеет системой ведущих знаний на уровне оперирования понятиями; основные умения и навыки сформированы. Эмоционально-волевой сфере присущи такие качества, как исполнительность, ответственность, сформирована активная гражданская и жизненная позиция сотрудника.

Третий (высокий) уровень отличается тем, что деятельность сотрудника характеризуется устойчивой внутренней потребностью стать профессионалом и выработать свой стиль деятельности; предпочтение отдается процессу самостоятельного добывания знаний. Сотрудник владеет навыками культуры умственного труда, его самостоятельная профессиональная деятельность характеризуется увлеченностью, инициативностью, энергичностью, решительностью, творческим подходом.

Таким образом, мы определяем морально-психологическую подготовку сотрудников вневедомственной охраны как систему, состоящую из четырех блоков (целевой, организационный, содержательный и результативный), обеспечивающих формирование профессионального интереса с учетом условий службы и широкого спектра разновидностей служебных обязанностей сотрудников вневедомственной охраны.

Компоненты сложных систем, а морально-психологическая подготовка в системе непрерывной подготовки личного состава вневедомственной охраны является таковой, связаны с огромным множеством состояний этих систем, обусловлены разнообразием структурных элементов и взаимосвязями между ними.

Исследование основных блоков (целей, содержания, организации и других составляющих компонентов) педагогической системы морально-психологической подготовки личного состава органов внутренних дел имеет большое значение для развития педагогической теории подготовки специалистов. При этом важной теоретико-методологической предпосылкой познания структуры и содержания служебной подготовки, его внутренних закономерных связей и других характеристик является реализация научного требования всестороннего анализа процесса с использованием нескольких научных методов.

#### Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методологические основы (Общедидактический аспект). – М., 1977.
2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс. – Казань, 1996. – Кн. 1. 2.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
5. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. – М., 1959. – Т. 1.
6. Талызина, Н.Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий и проблемы развития. – М., 1967.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
8. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1973.
9. Каган, М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М., 1974.
10. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 2002.
11. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2000.
12. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика: учебник / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В.Е. Столяренко. – Ростов-на-Дону, 2010.
13. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
14. Об организации морально-психологической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации: Приказ МВД России от 10 августа 2012 г. № 777 г. Москва.

#### Bibliography

1. Babanskiy, Yu.K. Optimizaciya uchebno-vospitatelnogo processa. Metodologicheskie osnovy (Obthedidakticheskiy aspekt). – M., 1977.
2. Andreev, V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovacionniy kurs. – Kazanj, 1996. – Kn. 1. 2.

3. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1975.
4. Rubinshteyn, S.L. Osnovih obthej psikhologii. – M., 1946.
5. Galjperin, P.Ya. Razvitie issledovaniy po formirovaniyu umstvennikh deystviy // Psikhologicheskaya nauka v SSSR. – M., 1959. – T. 1.
6. Talizina, N.F. Teoriya poehnapnogo formirovaniya umstvennikh deystviy i problemih razvitiya. – M., 1967.
7. Bepal'ko, V.P. Slagaemihe pedagogicheskoy tekhnologii. – M., 1989.
8. Blauberger, I.V. Stanovlenie i suthnostj sistemnogo pokhoda / I.V. Blauberger, Eh.G. Yudin. – M., 1973.
9. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatelnostj (opiht sistemnogo analiza). – M., 1974.
10. Andrienko, E.V. Psikhologo-pedagogicheskie osnovih formirovaniya professionalnoj zrelosti uchitelya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Novosibirsk, 2002.
11. Belkin, A.S. Osnovih voznrastnoj pedagogiki: uchebnoe posobie dlya studentov visshshikh pedagogicheskijj uchebnikh zavedenij. – M., 2000.
12. Stolyarenko, L.D. Psikhologiya i pedagogika: uchebnik / L.D. Stolyarenko, S.I. Samihgin, V.E. Stolyarenko. – Rostov-na-Donu, 2010.
13. Rodzhers, K. Vzgljad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. – M., 1994.
14. Ob organizacii moraljno-psikhologicheskoy podgotovki v organakh vnutrennikh del Rossijskoj Federacii: Prikaz MVD Rossii ot 10 avgusta 2012 g. № 777 g. Moskva.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 371

**Tulinova O.V. THE REGIONAL MATERIALS AS A CHIEF DIRECTON IN TRAINING OF STUDENTS IN MUSICAL EDUCATION.** The author of the article considers a problem of training students with a speciality of Musical Education on basis of development scientific investigation in the regional musical culture.

**Key words:** Yelets, musical of local studies, training students.

**О.В. Тулинова**, канд. пед. наук, доц. музыкально-педагогического факультета Елецкого гос. университета им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: olga.tulinova@rambler.ru

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

В статье рассматриваются проблемы обновления отечественного содержания образования за счет включения в него художественно-краеведческого материала, определены принципы музыкального краеведения и структурно-содержательные компоненты исследований в данном направлении, обобщен опыт музыкально-краеведческой деятельности музыкально-педагогического факультета ЕГУ им. И.А. Бунина.

**Ключевые слова:** Елец, музыкальное краеведение, подготовка специалистов по специальности «Музыкальное образование».

В условиях современного отечественного образования особую актуальность приобретает задача системного обновления содержания образования за счет включения на разных этапах обучения и воспитания (детский сад – общеобразовательная школа – система дополнительного образования – средние специальные учебные заведения – вуз) разнообразного краеведческого художественного материала – произведений народного творчества и связанных с краем авторов, широкого спектра данных об их жизни и творчестве, сведений об истории и современном состоянии художественной жизни региона. Краеведческий материал способствует выявлению ценности искусства данного региона как важной сферы отечественного культурного наследия, раскрытию его влияния на духовное развитие нации в прошлом и определению значения в развитии современной культуры. Не случайно важность учета региональных особенностей подчеркивается введением особой статьи (№ 29) в Закон Российской Федерации «Об образовании».

Этой тенденции как нельзя лучше отвечает усилившийся в последние годы интерес к использованию в музыкально-педагогическом процессе регионального материала. Он реализуется в проведении конкретных исследований различной направленности – исторических, социологических, педагогических – локальных музыкальных культур различных краев и областей России (работы М. Этингера, И. Татарской, Н. Емельяновой, Е. Казьминой и др.), а также в использовании в учебном процессе школ, училищ, вузов и т.д. (работы Л. Тарасовой, И. Кобзевой, Т. Одиноквой, М. Лихачевой) материала по региональной музыкальной культуре.

На основе анализа работ предшествующих исследователей и нормативных документов по высшей и средней школе Л.А. Тарасовой были выявлены характерные особенности регионализации музыкального образования. Его сущность заключается «... в установлении разумного соотношения между дифференцированностью региональных музыкально-образовательных структур, отражающих местные особенности, и их интеграцией в целостную и единую систему музыкального образования на уровне федерации» [1].

Педагогические аспекты изучения региональной музыкальной традиции связаны с разработкой теории и практики применения в учебном процессе школ, средних специальных учебных заведений, вузов, в системе дополнительного образования материала по музыкальной культуре родного края. Сюда же относится разработка содержания, форм и методов музыкально-краеведческого воспитания, целью которого является специально организованная, целенаправленная и систематическая деятельность по развитию музыкально-эстетической культуры подрастающего поколения средствами регионального материала.

Современное музыкальное краеведение определяет в качестве основного **принцип учета национально-региональных особенностей в музыкальном образовании**. Это комплексный интегративный принцип, позволяющий учитывать всю совокупность особенностей региона при организации музыкальной образовательной системы (особенностей – социально-исторических, географических, экономических, географических, культурных, языковых и др.). **Краеведческий принцип в музыкальном образовании** определен как использование в учебном процессе, в связи с программой, материала по музыкальной культуре родного края, который рассматривается как часть музыкальной культуры страны и мировой культуры в целом. Цель современного практического музыкального краеведения на местах заключается в реализации основных методических положений в повседневной педагогической практике.

Елецкий край (г. Елец и его округа, входивший ранее в Орловскую губернию, с 1954 г. в Липецкую область), как и многие другие регионы России, имеет своеобразные и глубокие пласты национальной музыкальной культуры, включающие оригинальное творчество местных авторов, фольклор, историко-архивные материалы, связанные с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов – уроженцев края. Использовать эти материалы в учебном процессе представляется насущно необходимым и педагогически значимым. К сожалению, богатейшее музыкальное наследие г.Ельца на сегодняшний день изучено недостаточно, но и тот материал, который уже есть, имеет не только местное значение и представляет немалый научный интерес.

Достаточно сказать, что в последние годы в ЕГУ им. И.А. Бунина были защищены диссертации: «Музыкальная составляющая культурно-образовательной среды г. Ельца» (В.В. Макаров), «Воспитательный потенциал искусства игры на елецкой рояльной гармонике» (А.М. Куницына), «Музыкально-педагогическая деятельность Т.Н. Хренникова (О.В. Тулинова), «Просветительская деятельность рода Стаховичей» (М.Н. Позднякова). Н.А. Аиповой созданы учебно-методические пособия для студентов средних и высших учебных заведений: «Деятели музыкальной культуры г.Ельца и его округа второй половины XIX-XX вв.» и «Музыкальная культура г. Ельца начала XX в. (1906-1923 гг.)». Фольклорное направление г. Ельца представляют исследования Т.Д. Кириченко, В.В. Климова, Н.А. Чистяковой. Помимо названных, автором данной статьи в разные годы были проведены исследования и изданы монографии, посвященные истории музыкальных фестивалей на Липецкой земле, истории становления Липецкой государственной филармонии, государственного ансамбля танца «Казачьи России», истории становления музыкального и дополнительного образования в Ельце, истории православной музыкальной культуры г. Ельца, жизни Т.Н. Хренникова и его связям с Ельцом, истории театральной культуры Ельца, реализации поэтического наследия И.А. Бунина в музыкальном искусстве и др.

На основе перечисленных музыкально-краеведческих материалов актуальной стала проблема их применения в учебном процессе образовательных учреждений разных уровней города, возникла задача подготовки специалистов, ориентированных в проблемах музыкального краеведения, способных вести после окончания вуза педагогическую деятельность в этом направлении. Выход был найден: в некоторых общеобразовательных школах Ельца (№ 3, 8, 10, 15, 17, 24), Елецком колледже искусств им. Т.Н.Хренникова, музыкально-педагогическом факультете ЕГУ в образовательный процесс были введены лекционные курсы по выбору по музыкальному краеведению Ельца. Однако данные курсы, реализуемые в ходе профессиональной подготовки студентов в колледже и вузе, больше были нацелены на решение общекультурных задач (воспитание чувства патриотизма, уважение к культуре «малой родины»). В связи с этим весьма актуальными остаются вопросы применения музыкально-педагогического краеведения как научной области, разрабатывающей содержание, формы, методы музыкально-краеведческого воспитания, образования и обучения, в практике подготовки елецких учителей.

Одним из перспективных направлений развития музыкально-педагогического краеведения может стать научно-исследовательская деятельность студентов – будущих учителей музыки, реализуемая в написании дипломных работ, организации научного студенческого общества по изучению музыкальной культуры Елецкого края. Представим тематику некоторых дипломных работ, выполненных в последние годы: «Патриотическое воспитание школьников на материале жизни и творчества Т.Н. Хренникова (Г.А. Дятлова); «Эстетическое воспитание старшекласников на основе синтеза искусств (на материале г. Ельца)» (А.В. Лихих), «Взаимодействие краеведческого музея и общеобразовательных школ г. Ельца в духовно-нравственном воспитании школьников» (В.А. Овчинников), «Студенческая филармония как средство приобщения будущих учителей музыки к просветительской деятельности» – на опыте работы музыкально-педагогического факультета ЕГУ (Л.А. Полева), «Музыкальное наследие г. Ельца и возможности его использования в художественно-эстетическом воспитании школьников» (Д.В. Брацлавский), «Организация внеурочной работы по изучению музыкальной культуры региона в средней школе» (Г.А. Макарова) и другие [2].

Сфера научно-исследовательской деятельности студентов в наибольшей степени, нежели все другие области профессиональной подготовки будущего специалиста, позволяет реализовать собственно региональный подход в музыкальном образовании. Принцип учета национально-региональных особенностей состоит в использовании разностороннего материала по исто-

рии культуры данного региона (края, области, города, села), включенного в контекст решения задач музыкально-эстетического воспитания. Как комплексный интегративный принцип музыкального краеведения, он учитывает всю совокупность особенностей региона при организации музыкальной образовательной системы. Используя метод раскрытия особенностей края, в условиях которого происходит обучение [1], целесообразно ознакомить студентов с комплексом национально-региональных особенностей своей «малой родины» в разных сферах жизни общества (социально-исторических, национальных, культурных, географических и др.).

Реализация регионального подхода в музыкальном образовании предполагает интеграцию многих учебных дисциплин – не только специальной (кроме собственно Музыкального краеведения, это: История русской музыки, Музыкальная этнография, Анализ музыкальных произведений), а также Социология, Культурология, Мировая художественная культура, предметы психолого-педагогической подготовки – Введение в педагогическую профессию, Методика музыкального образования и др.

В нашей практике задачи комплексного охвата регионального историко-культурного наследия ставились в разработке вышеупомянутых дипломных проектов будущих учителей музыки. В ходе работы определились структурно-содержательные компоненты подобного типа регионального музыкально-педагогического исследования:

- 1) методологический (комплексные проблемы регионализации образования в целом; методы, формы и принципы музыкального краеведения и т.п.);
- 2) информационный (собрание художественной, культурно-исторической и прочей информации, используемой в музыкальном воспитании школьников);
- 3) практико-методический (разработка содержания и частной методики проведения уроков и внеурочных мероприятий по заявленной теме, соответствующей проблеме исследования).

Наиболее важной стороной проведенных исследований являются представленные в каждом случае методические разработки и сценарии занятий, построенные на системном включении регионального историко-культурного материала в совокупности его различных компонентов – памятников церковного зодчества, усадебной культуры, литературных и музыкальных традиций. Такой широкий охват культурно-исторических явлений способствует более многостороннему и успешному осуществлению процесса музыкально-эстетического воспитания школьников, что особенно актуально в условиях такого «малого города», каковым является Елец. Если для крупных культурных центров проблема «включения» школьников в родную культурную среду решается в условиях богатого и разнообразного культурного фонда (музеи, филармонии, театры и др.), то для «малых городов» решение этой проблемы затрудняется не просто отсутствием соответствующих организационных структур, или их недостаточным количеством, но прежде всего ясным представлением об историческом прошлом своей «малой родины», ее художественных традициях. Таким образом возникает насущная задача систематизации сведений по истории культуры (в том числе и музыкальной) данного социума, написания своеобразной культурно-исторической энциклопедии своего края, с целью дальнейшего применения в педагогической практике собранного материала. Используя разнообразный краеведческий материал, педагог в ходе музыкальных занятий способствует решению уже не только собственных музыкально-педагогических задач, но и воспитанию личности, ее нравственно-патриотических качеств, исторической памяти.

В одной из своих последних работ Д.С. Лихачев писал: «В настоящее время мы владеем огромным и при этом живым, развивающимся наследием – наследием нашей культуры. Часть этих культурных явлений продолжает живую жизнь в современности... А другая живет в сбережении музеев, книг, памятников архитектуры» [3]. Насущная проблема современной педагогики – использовать это богатое культурное наследие в целях воспитания подрастающего поколения.

#### Библиографический список

1. Тарасова, Л.А. Теория и практика музыкального краеведения в системе современного музыкального образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1997.
2. Архив ЕГУ им. И.А.Бунина: дипломные проекты студентов музыкально-педагогического факультета за период 2007-2013 гг.
3. Лихачев, Д.С. Краеведение как наука и как деятельность // Д.С. Лихачев. Русская культура: сб. ст. – М., 2000.

## Bibliography

1. Tarasova, L.A. Teoriya i praktika muzikhal'nogo kraevedeniya v sisteme sovremennogo muzikhal'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 1997.
2. Arkhiv EGU im. I.A.Bunina: diplomnihe proektih studentov muzikhal'no-pedagogicheskogo fakulteta za period 2007-2013 gg.
3. Likhachev, D.S. Kraevedenie kak nauka i kak deyatel'nost' // D.S. Likhachev. Russkaya kul'tura: sb. st. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 08.05.14

УДК 378: 37.013

**Uskenbayeva S.T. ORAL FOLKLORE AS MEANS OF THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL INTERESTS OF KAZAKHSTAN STUDENTS.** The article discusses the importance of folklore in understanding of moral values by students promoting the formation of socially significant behavior in a multicultural society. The author recommends the use of minor genres of folklore in the educational process.

**Key words:** ethno-cultural interests, proverbs, folklore, spiritual and moral values.

**С.Т. Ускенбаева, ст. преп. КГМУ, г. Караганда, E-mail: symbat\_uskenbaev@mail.ru**

## УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ КАЗАХСТАНА

В статье рассматривается значение устного народного творчества в осознании студентами смысла моральных оценок, способствующих формированию общественно значимого поведения в поликультурном обществе. Автор рекомендует использовать малые жанры устного народного творчества в учебно-воспитательном процессе.

**Ключевые слова:** этнокультурные интересы, пословицы, устное народное творчество, духовно-нравственные ценности.

В последние годы наблюдается повышенный интерес ученых и педагогов-практиков Казахстана к идейным истокам этнического образования. Причиной интереса является смена ведущих идей воспитания современной молодежи и многообразие подходов к образовательным системам. Необходимость создания новых образовательных программ требует знания идейных истоков формирования общечеловеческих ценностей в воспитании подрастающего поколения. В связи с этим актуально высказывание Г.Н. Волкова о значимости идей этнопедагогики: «Воспитание и образование в демократическом обществе не могут эффективно функционировать, не могут даже просто существовать вне народной педагогики, без этнопедагогики. Народная педагогика – педагогика национального развития, подъема, возрождения – одновременно – это и педагогика этнического самовоспитания, создающая личность патриота, сына народа с высоко развитым чувством национальной гордости и человеческого достоинства» [1, с. 167].

По определению С.А. Арутюнова и Н.Н. Чебоксарова, этносы – это «пространственно ограниченные сгустки специфической культурной информации» [2]. Суть информационной концепции заключается в том, что человеку нужен «информационный фильтр», им является этнос. Средством информационного фильтра является этнический язык. В повседневном общении с матерью ребенок с самого рождения усваивает язык, через него определенные нормы поведения, присущие его этносу. Посредством языка можно воздействовать на чувства, сознание человека. Каждое новое поколение, осваивая язык, приобщается через него к коллективному опыту, коллективному знанию об окружающей действительности, общепринятым нормам поведения.

Я.А. Коменский, обобщив опыт домашнего воспитания, предлагал изучать обычаи народа, его исторический путь развития, использовать рассказы на моральные темы из устного народного творчества и т.д. [3].

Казахскому этносу свойственна традиция передачи культурно значимой информации. Сохранению и передаче этнокультурной информации способствует устное народное творчество, имеющее огромный потенциал в формировании этнокультурных интересов. Содержательность, глубина мысли народных творений оказывают на молодежь воспитательное значение. Они прививают чувство патриотизма, призывают хранить традиции предков. Знание истории своего племени, предков до седьмого поколения являлось для каждого казаха обязательным условием осознания своей родовой идентичности, что позволяло сохранить и передавать потомкам традиции своего народа.

Важным аспектом в воспитании казахского этноса является уважение к старшим, почитание к предкам. В связи с этим часто казахи используют пословицу: «Жеті атасын білмеген жетесіз» (Незнание своей родословной до седьмого колена – признак сиротства). Почитание предков объясняется верой в их силы помочь в переломные периоды жизни. Неслучайно в освободительных войнах казахи призывали имена своих предков возгласом «Аруах». Из уст в уста передавались легенды о славных подвигах предков. Подобные ориентиры в воспитании подрастающего поколения способствовали сохранению и распространению национальных традиций. Главой казахской семьи считается аксакал, являющийся носителем и хранителем духовно-нравственных качеств, служащий примером для подражания как этнический идеал «совершенного человека». В устном народном творчестве казахов имеется много пословиц и поговорок о родителях. «Ата – асқар тау, ана – бауырындағы бұлақ, бала – жағасындағы құрақ» (Отец – неприступная гора, мать – родник у подножия горы, дитя – тростник, растущий на берегу реки). Отец, вообще, мужчина в понимании казахов – образец мужества, голова семьи. «Жақсы әке – жаман балаға қырық жылдық ризық» (Добрая слава отца сорок лет служит непутевому сыну). У казахов уважительно отношение к женщине-матери: «Ағайынның алтын сарайынан анаңның жыртық лашығы артық» (Дырявый шалаш матери лучше, чем золотой дворец родичей). «Әкесіз жетім – жартылай жетім, шешесіз жетім – бүтін жетім» (Сирота без отца – полусирота, сирота без матери – круглый сирота), – говорят казахи, отмечая важную роль матери в жизни ребенка. У казахов немало пословиц и поговорок, выражающих особое отношение к детям и особую ответственность родителей в их воспитании. Рождение сына являлось знаменательным событием: «Ұл туғанда күн туған» (Сын родился – взошло солнце). В казахских семьях особое внимание уделялось воспитанию девочек. О девушках казахи говорят: «Астың дәмін тұз келтірер, ауылдың сәнін қыз келтірер» (Вкус пищи – соль, краса аула – девушки), «Ырыс алды қыз» (Предвестник счастья – дочь), «Қыз – әкесіне жұлдыз, шешесіне – күн» (Дочь для отца – звездочка, для матери – солнце). В казахском фольклоре много выражений, прививающих морально-этические нормы девичьего поведения: «Қызға қырық жерден тыйым, қырық үйден қарауыл» (Девушке сорок преград да пригляд сорока домов).

Тема предков, семьи в устном народном творчестве тесно переплетается с темой родины. Огромное количество пословиц и поговорок служат для воспитания мужества, любви к Родине: «Әркімнің туған жері – жұмақ» (Родимый край – для каждого рай), «Отан отбасынан басталады» (Любовь к родине у семейного очага рождается), «Туған жер алтын бесік» (Земля родная – колыбель золотая).

Глубокий смысл хранится в пословицах, призывающих к миру и согласию: «Жалғыз ағаш орман емес, жалғыз кірпіш қорған емес», «Жалғыздың үні шықпас, жаяудың шаңы шықпас» (Один в поле – не воин), «Бірлік қайда болса, еркіндік сонда, еркіндік қайда болса елдік сонда» (Где единство, там свобода, где свобода, там народ), «Бірігіп көтерген жүк жеңіл» (И тяжелая ноша легка, если поднята сообща), «Ырыс алды – ынтымақ» (Первое условие достатка – согласие).

Характерной чертой казахского этноса является гостеприимство: «Қонақ келмеген үй – мола» (Дом, в который не приходит гость, подобен могиле). В трудах В.В. Радлова, исследователя народной литературы казахов, подчеркивалась традиция гостеприимства как образец уважения к людям [4]. «Қонақ келсе, құт келер» (Где гость, там и удача), «Қонақ атаңнан да үлкен» (Гость превыше отца).

Источником казахских пословиц и поговорок является также трудовая жизнь: «Еңбектің көзін тапқан, байлықтың өзін табады» (Кто найдет источник труда, тот найдет само богатство), «Бейнет түбі – зейнет» (Радость венчает труд), «Еңбек қылмай ер оңбас, бірлік қылмай ел оңбас» (Джигиту нет счастья без труда, народу – без единства), «Еңбек өмір ажары» (Труд жизнь украшает), «Ердің атын еңбек шығарар» (Имя джигита трудом славится) [5].

#### Библиографический список

1. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М., 2000.
2. Арутюнов, С.А. Передача информации как механизм существования этносоциальных и биологических групп человечества / С.А. Арутюнов, Н.Н. Чебоксаров // Расы и народы. – М., 1972. – Вып. 2.
3. Коменский Я.А. Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М., 1989.
4. Радлов, В.В. Избранные сочинения. – Алматы, 1952.
5. Кейкин, Ж. Қазақтың 7777 мақалы мен мәтелі. – Алматы, 2002.

#### Bibliography

1. Volkov, G.N. Ehtnopedagogika: ucheb. dlya stud. sred. i vihsch. ped. ucheb. zavedeniy. – M., 2000.
2. Arutyunov, S.A. Peredacha informacii kak mekhanizm suthestvovaniya etnosocialnykh i biologicheskikh grupp chelovechestva / S.A. Arutyunov, N.N. Cheboksarov // Rasii i narodih. – M., 1972. – Vihp. 2.
3. Komenskiy Ya.A. Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I.G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. V.M. Klarin, A.N. Dzhurinskiy. – M., 1989.
4. Radlov, V.V. Izbranniye sochineniya. – Almatih, 1952.
5. Keyjkin, Zh. Қазақтың 7777 мақалы мен мәтелі. – Almatih, 2002.

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 371

Fetisova O. Yu. LEVELS OF PERSONAL EXPERIENCE OF RESEARCH ACTIVITY IN THE M.ED. EDUCATION.

The article considers the personal experience of research activity, its levels and a technique of their determination.

Key words: personal experience, research activities, development levels of personal experience.

О.Ю. Фетисова, инженер-лаборант каф. ботаники, зоологии и общей биологии ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: fet.ok@mail.ru

## УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ОТЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная система высшего образования нацелена на личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании молодежи. В статье рассматривается личностный опыт исследовательской деятельности, его уровни и методика их определения.

Ключевые слова: личностный опыт, исследовательская деятельность, уровни развития личностного опыта.

Рассматривая опыт как одно из основных качеств личности, В.П. Беспалько [1] понимает под ним конкретные умения, которыми определяется возможность общественно-производительной деятельности человека.

Современная система высшего образования нацелена на личностно-ориентированный подход в обучении и воспитании молодежи. В этом контексте актуальным становится новый вид опыта – **личностный**.

По В.В. Серикову [2, с. 28], личностный опыт – это опыт осмысленного и рефлексированного поведения его создателя.

В трактовке А.В. Зеленцовой [3, с. 7] личностный опыт – это компонент результата образования, который может рассматриваться в двух аспектах – содержательном и процессуальном.

Соглашаясь с такими позициями авторов, мы считаем, что овладение индивидом личностным опытом обуславливается его восприимчивостью к любым знаниям, накапливаемым в процессе обучения образам и символам, креативностью и критичностью мышления и ценностным ориентациям.

В современных российских вузах реализуется уровневое высшее образование (бакалавриат, магистратура, аспирантура), основанное на принципе непрерывности, в том числе касающегося развития *исследовательского потенциала* личности. Это развитие призвано обеспечивать готовность выпускника вуза к осуществлению исследовательской деятельности.

Личностный опыт исследовательской деятельности студентов формируется и развивается на протяжении всего периода

обучения в вузе, но особую роль в этом процессе играет магистратура.

Исследовательская деятельность студента магистратуры по направлению «Педагогическое образование» осуществляется целенаправленно, последовательно и многогранно, что позволяет в итоге сформировать его как педагога-исследователя. В понимании В.И. Горовой [4] педагог-исследователь – это личность, в которой сочетаются профессионализм, интеллигентность, социальная зрелость и творческое начало. Основными качествами педагога-исследователя являются глубина научно-го познания, способность и готовность к исследовательской деятельности, творческая активность и самостоятельность.

На наш взгляд, личностный опыт будущего педагога-исследователя должен отражать:

1) *мотивационную направленность на исследовательскую деятельность* (любопытность, интерес к творчеству, стремление к новому, к получению высокой оценки своего труда, личной значимости творческой деятельности, готовность к самосовершенствованию);

2) *креативность мышления* (продуцирование идей, вариативность подходов к решению одной и той же задачи, независимость суждений, критичность ума, способность к самоанализу и др.);

3) *готовность к исследовательскому поиску* (владение методологией исследовательской деятельности, комплексом методов педагогического исследования, умениями создавать авторские методики обучения, планировать и проводить эксперименты, использовать новаторский опыт исследовательской деятельности и др.).

Представляется, что наличие этих способностей и качеств обеспечит успешность исследовательской деятельности в реальной образовательной практике.

Психологической предпосылкой формирования личностного опыта магистра педагогического образования как будущего педагога может выступать мотивация к изучению передового педагогического опыта и способам его создания. В реальной образовательной практике со студентами ее источниками могут

быть проблемные задания, «лабиринт действий», аналитическая работа и др. Что касается педагогического аспекта формирования личностного опыта студентов, то оно может осуществляться в ходе непосредственного изучения новаторского педагогического опыта на основе интерактивных технологий. В нашей работе такими технологиями выступили: проблематизация, целеполагание, планирование, оценка результатов деятельности. Каждая из них формировала соответствующие умения, которые явились ориентиром для оценки готовности магистров педагогического образования к исследовательской деятельности. С этой целью использовалась методика уровневой оценки. Суть ее состояла в том, чтобы с помощью метода самоанализа оценить уровень развития личностного опыта исследовательской деятельности магистров: базовый; продвинутой; высокий (таблица 1).

Непосредственная оценка владения студентами исследовательскими умениями проводилась с помощью методики самоанализа, предложенной Г.К. Париновой и Т.Н.Черняевой [5], основанной на методе тестирования. Суть методики в нашей интерпретации, заключалась в следующем: субъекту исследовательской деятельности предлагались задания, которые позволяли ему оценить самого себя с точки зрения сформированности личностного опыта. Студент должен был из предложенного списка выбрать тот вариант ответа, который соответствует уровню развития личностного опыта исследовательской деятельности. Ответы оценивались баллами – 1, 2, 3. Сумма баллов при ответе на вопросы выглядела следующим образом:

- от 0-6 баллов – 1-й уровень (погружение в проблему личностного опыта исследовательской деятельности);
- от 6-15 баллов – 2-й уровень (овладение теорией и методикой исследовательской деятельности);
- от 15-24 баллов – 3-й уровень (целенаправленное формирование личностного опыта исследовательской педагогической деятельности);
- от 24-33 баллов – 4-й уровень (готовность к осуществлению исследовательской деятельности).

Таблица 1

Уровневые характеристики личностного опыта исследовательской педагогической деятельности

Умение	Базовый уровень	Продвинутой уровень	Высокий уровень
Проблематизация	Умение формулировать проблему после рассмотрения конкретной ситуации	Умение самостоятельно выделять и формулировать проблему; умение изучать проблему под разными углами зрения; – умение формулировать гипотезу; – умение сужать проблему путем ограничения пространства и времени в ситуации, породившей проблему	Умение из нескольких предложенных проблем выбрать главную и обосновать выбор
Целеполагание	Умение формулировать цель деятельности по заданному результату	– Умение выбирать главную цель; – умение обосновать выбор; – умение уточнять цель с учетом имеющихся средств ее достижения	Умение ранжировать цели (личные, групповые), сужать и расширять их
Планирование	Умение формулировать задачи, исходя из цели	– умение планировать поэтапное достижение цели; – умение формулировать задачи и предполагаемые результаты для каждого этапа; – умение планировать этапы деятельности	Умение составлять сетевое планирование со структурой этапов, сроков, распределением задач и предполагаемых результатов; – умение выполнять графическое представление планирования
Действия	– Умение анализировать результат по практической важности; – умение анализировать результат по соответствию цели; – рефлексия поставленной задачи и личных возможностей ее решения	– Умение анализировать результат по социальной значимости; – умение анализировать результат по степени решения проблемы; – рефлексия результатов решения проблемы	Умение анализировать результат по оптимальности затрат

Результаты проведенного исследования показали следующее. На базовом уровне развития личностного опыта исследовательской деятельности в контрольной группе оказались 44% студентов; на продвинутом уровне 26%; на высоком уровне 30% (рис. 1).

Исследование показало, что в группе, которая являлась экспериментальной, значительное количество студентов оценили себя по показателю «высокий уровень» – 47% (в контроле – 30%). Почти 40% респондентов отнесли себя к продвинутому уровню (в контроле 26%). Разница между контрольной и экспериментальной группами по базовому уровню составила 30%. Полученные данные позволили сделать вывод о том, что формирование готовности магистра педагогического образования к исследовательской деятельности должно осуществляться целенаправленно и предусматривать технологии развивающего обучения, направленные на формирование и развитие личностного опыта исследовательской деятельности.

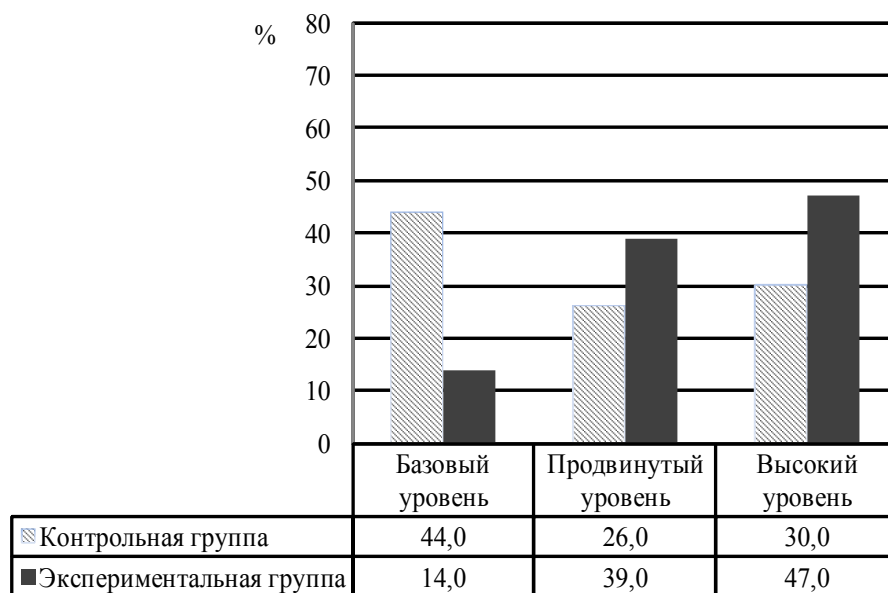


Рис. 1. Уровни развития личностного опыта исследовательской деятельности

#### Библиографический список

1. Безпалько, В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1977.
2. Суриков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999.
3. Зеленцова, А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования (теоретический аспект): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 1996.
4. Горовая, В.И. Теоретические основы подготовки специалиста в условиях многоуровневого высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1995.
5. Парина, Г.К. Уровни опыта творческой деятельности учителя / Г.К. Парина, Т.Н. Чернышева // Школьные технологии. – 2002. – № 5.

#### Bibliography

1. Bezpaljko, V.P. Osnovih teorii pedagogicheskikh sistem. – Voronezh, 1977.
2. Surikov, V.V. Obrazovanie i lichnostj. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem. – M., 1999.
3. Zelencova, A.V. Lichnostniy opyt v strukture soderzhaniya obrazovaniya (teoreticheskiy aspekt): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Volgograd, 1996.
4. Gorovaya, V.I. Teoreticheskie osnovih podgotovki specialista v usloviyakh mnogourovnevoogo vihshego pedagogicheskogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 1995.
5. Parinova, G.K. Urovni opihtha tvorcheskoy deyatel'nosti uchitelya / G.K. Parinova, T.N. Chernyaeva // Shkoljnihe tekhnologii. – 2002. – № 5.

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 378

**Okuneva Yu. Ye. THE ROLE OF MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MANAGEMENT STUDENTS OF SOCIOCULTURAL SPHERE.** In this text the problem of motivation and its role in the development of personal and professional qualities of Management Students in socio-cultural activities is analyzed. The structure of educational and professional qualities of Management Students in socio-cultural activities is studied.

**Key words:** education in socio-cultural sphere, professional ability, motivation, training and professional motivation.

**Ю.Е. Окунева**, канд. пед. наук, доц. каф. менеджмента социально-культурной деятельности МГУКИ, г. Москва, E-mail: ulija200677@mail.ru

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ

В статье анализируется проблема мотивации и ее роль в развитии личностных и профессиональных качеств студентов-менеджеров социально-культурной деятельности, выделяется структура учебно-профессиональной мотивации, определяются эффективные условия развития профессиональных качеств студентов-менеджеров СКД.

**Ключевые слова:** образование в социально-культурной сфере, профессиональные способности, мотивация, учебно-профессиональная мотивация.

Изменения в общественной, политической, экономической жизни, которые произошли за последнее время в нашей стране, повлекли за собой коренные преобразования в социокуль-

турной сфере, в системе высшего образования. На современном этапе развития общества перед высшей школой стоит задача вести подготовку кадров к активной творческой деятель-

ности и быстрой адаптации к новым, часто меняющимся условиям. Представляется очевидным, что в социально-культурной деятельности наметилась стратегия развития субъектных возможностей студентов, что отражено в разработке модели системы их профессионального образования, где приоритетным становится развитие субъектных качеств человека, позволяющих ему жить в меняющемся мире и преобразовывать себя в нем.

В современной образовательной парадигме, ориентированной на удовлетворение потребностей личности, особое место занимают проблемы саморазвития, самореализации студентов. В связи с этим пересмотрены организация, содержание, формы и методы профессиональной подготовки современных специалистов в вузе на всех ее этапах, важнейшим из которых является этап учебно-профессионального формирования личности студента.

Актуальность проблемы профессиональной подготовки студентов обусловлена тем, что в период обучения в вузе закладываются основы профессионализма, формируется потребность и готовность к непрерывному самообразованию в изменяющихся условиях.

Вопросы профессионального развития будущего специалиста в условиях учебно-профессиональной деятельности, а также проблемы профессионального самоопределения и профессиональной готовности изучались в рамках различных научных дисциплин (философия, социология, психология, педагогика и проч.) и нашли свое отражение в трудах многих отечественных ученых (Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов и др.).

В рамках традиционного образования профессиональному развитию посвящено достаточно большое количество работ (В.Н. Дьячков, Ю.Н. Гончаров и др.). В частности, исследованы такие аспекты, как влияние личностных факторов на процесс и результат личностно-профессионального развития, различные аспекты профессиональной компетентности, рассмотрена роль самооценки в формировании мотивации достижения и саморазвития (Е.В. Казиевская, В.А. Храпик) и т.д.

Под профессиональными качествами личности студента-менеджера СКД нами понимаются интегральные психологические характеристики субъекта деятельности, влияющие на эффективность учебно-профессиональной деятельности и успешность ее освоения. При этом личностные качества составляют фундамент профессиональной успешности менеджера СКД. Для успешного формирования профессиональных интересов студентов необходимо определить те психолого-педагогические условия, которые будут содействовать этому процессу и тем самым обеспечивать повышение качества профессиональной подготовки. Для этого во время обучения в вузе у студентов должна быть сформирована мотивация учебно-профессиональной деятельности.

Исследованием мотивации занимались такие выдающие ученые В.Г. Асеев, А.Н. Леонтьев, П. М. Якобсон и др. Мотив – (от лат. приводить в движение, толкать) – внутренний побудитель деятельности, придающий ей личностный смысл. Мотив – это как бы осознанная потребность, побуждения, которые могут быть при различных состояниях. Состояния обычно более кратковременны, чем мотивы, которые могут «задавать» определенное поведение в течение всей жизни человека. Мотив – это не отношение, а его причина, основа.

Мотивы могут быть идейные (связанные с мировоззрением), политические (связанные с позицией личности по отношению к политике, как внешней, так и внутренней), нравственные (основывающиеся на нравственных нормах и принципах), эстетические (отражающие потребность в прекрасном). По источнику возникновения можно выделить мотивы широкие социальные (патриотические), коллективистские, деятельностные (деятельностно-процессуальные) и поощрительные (стимульно-поощрительные). Есть мотивы важнейших видов деятельности, как общественно-политической, профессиональной, учебно-познавательной. По времени проявления могут быть выделены постоянно, длительно и кратковременно действующие мотивы. Первые действуют на протяжении всей жизни человека (например, связанные с удовлетворением естественных потребностей); вторые – в течение многих лет (например, связанные с познавательной потребностью личности); третьи – в течение ограниченного временного интервала (например, связанные с познанием

чего-то нового). По силе проявления мотивы разделяют на сильные, составляющие особо действенную мотивацию, умеренные, которые характеризуются средней силой их проявления, и слабые, оказывающие на деятельность малозначимое влияние, хотя и побуждающие ее. Мотивы подразделяются и по степени устойчивости на сильно-, средне- и слабоустойчивые. По проявлению в поведении выделяют реальные, или актуальные, и потенциальные мотивы. Реальными называются мотивы, которые фактически побуждают поведение и деятельность. Под потенциальными мотивами подразумеваются такие, которые сформировались у личности, но не проявляются в данный момент. Либо человек готовится к будущей деятельности, либо занимался ею ранее, но переключился на другую [1].

Так, повышение эффективности деятельности студентов связано, прежде всего, с развитием их социально ценных мотивов в соответствии с требованиями учения в вузе и будущей профессии. Усиление общественных мотивов в поведении студентов способствует развитию у них потребности оценить качества своей личности под углом зрения определенных профессиональных требований. В ходе учения происходит изменение и усложнение содержания мотивов деятельности студентов. Развивающиеся мотивы побуждают студента к постановке все более значимых целей, а через их достижения удовлетворяют его духовные потребности.

Соотношение учебно-воспитательной работы с мотивационными особенностями студентов является динамическим процессом, в котором рождаются и развиваются (или регрессируют) их цели и мотивы. Определение уровня направленности студента предполагает решение вопроса о том, какой из видов доминирующих мотивов (общественных, ситуативных, познавательных, профессиональных, узколичных) занимает ведущее место в его деятельности.

Учебная деятельность и общественная работа студентов побуждаются системой целей и мотивов, находящихся между собой в сложной взаимосвязи. Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль имеют мотивы, воплощающие в себе устремление студента в будущее.

В структуре мотивации учебной деятельности у студентов могут доминировать разные мотивы. Соответственно выделяют следующие ее типы:

1. Гуманистическая мотивация характеризует отношение к другим людям, их принятие. Она присуща альтруистическим натурам, для которых характерно стремление быть полезным людям и помогать им, постоянно самосовершенствоваться ради успехов.

2. Активно-познавательная мотивация отличается направленностью студентов на изучение, познание предмета своей специальности, углубление и расширение своих знаний, поиск новых подходов к решению вопросов обучения и воспитания.

3. Самоактуализирующая мотивация проявляется в стремлении утвердить себя в роли будущего профессионала, проявить свои личностные и профессиональные возможности, самостоятельно найти эффективные методы воздействия на сокурсников.

4. Активно-творческая мотивация направлена на конечный результат путем преобразующей активности. Для нее характерно стремление студента постоянно находиться в деятельном состоянии, в поиске лучших методов и различных подходов к обучению и воспитанию.

5. Я-центрированная мотивация проявляется в стремлении студента творчески выполнять свою работу, испытать удовлетворение от собственных возможностей, повысить свой профессиональный уровень, заслужить уважение других людей.

6. Ситуативная, адаптивно-неопределенная мотивация студента проявляется в рассудительности, недовольстве внешними условиями, препятствующими его работе, в комфортности, сомнениях в отношении своих выводов и принимаемых решений, в заниженном уровне профессиональных притязаний.

А. Маслоу разработал ценностно-динамическую теорию мотивации. В своей книге «Мотивация и личность» (1954) он утверждает, что в каждом человеке заложена в виде особого инстинкта потребность в самоактуализации, высшим выражением которой служит особое переживание, подобное мистическому откровению, экстазу. Подавление этой потребности ведет к возникновению неврозов, душевных расстройств. Соответственно, превращение ущербной личности в полноценную должно рассматриваться с точки зрения восстановления и развития высших форм мотивации, заложенных в природе человека [2].



Мотивация – вся совокупность мотивов, побуждающих к достижению цели. Мотивацию следует отличать от мотивировки – объяснения человеком целесообразности и необходимости своих действий. Уровень мотивации, при котором деятельность выполняется наиболее успешно, называется оптимумом мотивации. Качество деятельности не является механическим следствием интенсивности мотивации. Сначала наблюдается улучшение, а потом, по мере увеличения уровня мотивации, показатели деятельности понижаются.

Мотивация, по признанию многих психологов, является стержнем психологии личности, обуславливает особенности и поведения, и деятельности личности. Являясь стержнем психологии личности, мотивация задает и направленность, и характер, и способности личности, оказывая на них решающее влияние. Существуют следующие различные трактовки мотивации: 1) побуждение к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметно-направленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности на предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

Мотивация учения как деятельности, сознательно осуществляемой человеком, является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования сознательного или малоосознанного отношения к этим воздействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека.

П.М. Якобсон выделил три очень различных типа мотивации учения, три комплекса побуждений к этой деятельности.

1. Мотивация, которая может быть условно названа «отрицательной». Под отрицательной мотивацией подразумеваются побуждения учащихся, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Это могут быть неприятности, связанные с необходимостью пройти обязательное обучение (напоминания, выговоры, угрозы родителей, окружающих при низкой успеваемости), осознание своего неравноправного положения среди более грамотных сверстников, неприятные переживания, вызванные отрицательным отношением, укорами окружающих и т.д.

2. Мотивация, которая также связана с мотивами, заложенными вне самой учебной деятельности, но имеющими положительный характер. Это мотивация, которая связана с гражданскими и моральными мотивами учащегося человека, с его жизненной перспективой. Такая мотивация процесса учения связана с достаточно остро переживаемым чувством гражданского долга перед страной, перед дорогами, близкими людьми, связана с представлением об учении как пути к осуществлению своего назначения в жизни.

3. Мотивация, заложенная в самом процессе учебной деятельности. Побуждает учиться, овладевать определенным кругом знаний, умений, навыков, сам процесс приобретения знаний. В основе стремления овладевать знаниями лежит любознательность, неудержимое стремление познавать все новое и новое. В ходе учения испытывается удовольствие от удовлетворения любознательности, от сознания расширения собственных перспектив в смысле знакомства с действительностью, с открытием для себя каких-то ранее неизвестных сторон и т.д. Устойчивые познавательные интересы ведут не только к тому, чтобы преодолевать препятствия, затрачивать усилия там, где это необходимо, но и к тому, что появляется стремление преодолевать трудности интеллектуального характера, браться как раз за трудное, требующее творческого отношения, самостоятельности.

Необходимо формировать положительную мотивацию к учебной деятельности, которая побуждала бы к упорной, систематической работе. Психологи А.К. Макарова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман и их сторонники предлагают следующие основные пути и методы формирования положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности:

1. Роль содержания учебного материала в мотивации учения.
2. Рациональная организация учебной деятельности.
3. Влияние коллективных форм учебной деятельности.
4. Значение оценки в становлении мотивации учебной деятельности.

Содержание обучения, ориентированное на формирование научно-теоретического стиля мышления, диалектического обобщения знаний, способствует становлению у студентов положительной мотивации, направленной на освоение научной картины мира, на овладение общими способами научного познания, общими приемами действия для такого познания.

Содержание учебного материала усваивается студентами в процессе учебной деятельности. От того, какова эта деятельность во многом зависит результат обучения, его развивающая и воспитывающая роль. Успешность учебной деятельности зависит также от того, на что направлена, какие цели осуществляют студенты при этом, направлены ли эти цели на овладение учебным материалом как самостоятельной ценностью, или же учебная деятельность служит для них лишь средством для достижения целей, не связанных с содержанием обучения.

Изучение каждого самостоятельного раздела или темы учебной программы должно состоять из трех основных этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного. Рассмотрим вкратце содержание этих этапов и их роль в становлении мотивации учебной деятельности.

Мотивационный этап. На этом этапе студенты должны осознавать, почему и для чего им нужно изучать данный раздел программы, что именно им придется изучить и освоить, какова основная учебная задача предстоящей работы. Мотивационный этап обычно состоит из следующих учебных действий:

1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей учащегося в предмет изучения предстоящей темы (раздела) программы. Учебно-проблемная ситуация может быть создана педагогом разными приемами: а) постановкой перед учащимися задачи, решение которой возможно лишь на основе изучения данной темы; б) беседой (рассказом) о теоретической и практической значимости предстоящей темы (раздела) программы; в) рассказом преподавателя о том, как решалась проблема в истории науки.

2. Формулировка основной учебной задачи обычно производится преподавателем как итог обсуждения проблемной ситуации. Важное условие организации учебной деятельности – подведение учащихся к самостоятельной постановке и принятию учебных задач.

3. Самоконтроль и самооценка возможностей предстоящей деятельности по изучению темы. После того как основная учебная задача сформулирована, понята и принята, студенты намечают и обсуждают план предстоящей работы. Преподаватель сообщает время, отпущенное на изучение темы, примерные сроки ее завершения. Это создает у обучающихся ясную перспективную работу.

На операционально-познавательном этапе студенты усваивают содержание темы (раздела) программы и овладевают учебными действиями и операциями, входящими в содержание. В осознании студентами содержания темы призвано помочь моделирование как средство наглядного представления объектов и закономерностей изучаемого материала. При такой структуре учебной деятельности учащихся, когда основным содержанием операционально-познавательного этапа становится моделирование объектов и явлений и изучение построенных моделей, деятельность студентов приобретает теоретический, исследовательский характер. Тем самым учащиеся приобретают опыт подлинной творческой деятельности. Все это сильно способствует становлению нужной мотивации учебной деятельности студентов.

Рефлексивно-оценочный этап итоговый в процессе изучения темы (раздела), когда студенты учатся рефлексировать (анализировать) собственную учебную деятельность, оценивать ее, сопоставляя результаты деятельности с поставленными основными и частными учебными задачами (целями). Качественное проведение этого этапа имеет огромное значение в становлении мотивации учебной деятельности. Работу по подведению итогов изучения пройденного раздела (темы) необходимо организовать так, чтобы студенты могли испытать чувство эмоционального удовлетворения от сделанного, радость победы над преодоленными трудностями, счастье познание нового, интересного. Тем самым будет формироваться у учащихся ориентация на переживание таких чувств в будущем, что приведет к возникновению потребности в творчестве, познании, в упорной самостоятельной работе, то есть к появлению положительной устойчивой мотивации учебной деятельности. При этом целесообразно использовать не один и тот же постоянный прием подведе-

ния итогов, например устный опрос и контрольную работу, а разнообразные методы и приемы, дающие возможность проявить студентам самостоятельность и инициативу. Например, задания типа: составьте схему (модель) пройденного материала; составьте вопросы, по которым можно провести проверку уровня усвоения знаний; семинарские занятия; выставка различных работ учащихся; перечислить умения, которые должны были приобрести в данной теме и др.

Использование коллективных форм учебной деятельности влияет на мотивацию учения. Групповые формы обучения втягивают в активную работу даже «глухих» учащихся, так как, попав в группу, которая выполняет определенное задание, студент не может отказаться выполнять свою часть работы, иначе подвергнется моральному осуждению товарищей, а их мнением, уважением он, как правило, дорожит, зачастую даже больше, чем мнением преподавателя. Кроме того, работая в коллективе, каждый его член старается быть не хуже других; возникает здоровое соревнование, которое способствует интенсификации учебной деятельности, придает ей эмоциональную привлекательность, что так же играет роль в становлении соответствующей мотивации. Для формирования устойчивой положительной мотивации учебной деятельности очень важно, чтобы каждый студент почувствовал себя объектом учебно-воспитательного процесса, понял, что этот процесс организован для него, что цели и задачи этого процесса – его личные цели, что он играет в этом процессе не подчиненную, а достаточно активную важную роль. Этому может способствовать личностно-ролевая форма организации учебного процесса, при которой учащиеся выполняют определенную роль в процессе обучения (ассистента преподавателя, консультанта, оппонента, контролера, докладчика, техника, демонстратора и т.д.) Эти роли учащиеся исполняют в течение некоторого времени, затем роли перераспределяются. Преподаватель выступает главным организатором и руководителем всей этой сложной системы, но он старается быть в тени, не подчеркивать свои права, с тем, чтобы не подавлять активность инициативность учащихся. Выбор той или иной формы коллективной деятельности зависит от содержания мероприятия.

Деятельность студентов, подкрепленная только на внешние атрибуты, оценку, становится недостаточно эффективной. Для формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности важно, чтобы главным в оценке работы был качественный анализ этой деятельности, подчеркивание всех положительных моментов, выявление причин имеющихся недостатков, а не только их констатация. Этот качественный анализ должен направляться на формирование у студентов адекватной самооценки своей работы, ее рефлексии. Балльная отметка должна занимать в оценочной деятельности преподавателя второстепенное место. Нужно указывать на имеющиеся проблемы в работе, отмечать, что студент еще не знает, пока не усвоил, не умеет. Для того, чтобы развить у учащихся умение самооценки и самоконтроля работы, следует использовать разные формы взаимопроверки, взаимооценки.

Итак, мы рассмотрели разные пути формирования положительной устойчивой мотивации учебной деятельности студентов. Для формирования такой мотивации следует использовать не один путь, а все пути в системе, комплексе, ибо ни один из них, сам по себе, не может играть решающей роли в становлении мотивации всех учащихся. То, что для одного учащегося является решающим, для другого может им не быть. В совокупности все указанные пути – достаточно эффективное средство формирования нужной мотивационной сферы у студентов.

В целом же мотивация – это совокупность побуждающих факторов, которые вызывают активность личности и определяют направленность ее деятельности. Применительно к учебно-профессиональной деятельности студентов-менеджеров СКД

в системе вузовского образования под мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессиональных способностей студентов, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности.

При этом под мотивами профессиональной деятельности понимается осознание актуальных потребностей личности (получение высшего образования, саморазвитие, самопознание, профессиональное развитие, повышение социального статуса и т.д.), удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих его к изучению будущей профессиональной деятельности.

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность понимания ее сущности, природы, структуры, а также функций мотивов. Традиционно в психологии наиболее подробно представлены следующие аспекты данной проблемы: соотношение мотива и потребности (М.И. Бажович, А.Н. Леонтьев); мотивация человеческой деятельности представляет сложную систему, в которой включены определенные иерархические структуры (А. Маслоу) и различные виды мотивов (Б.Ф. Ломов, П.М. Якобсон); мотивация отдельных видов деятельности, в частности учебной деятельности (А.К. Маркова, М.В. Матюшкина); роль положительной мотивации для эффективности и успешности учебной деятельности (В.А. Якунина).

Однако изучение мотивации учебно-профессиональной деятельности как фактора развития профессиональных качеств студентов-менеджеров СКД является наименее изученной. Студенческий возраст изучается в основном с точки зрения особенностей познавательных процессов и личностных особенностей студентов (А.И. Донцов и др.). Недостаточная теоретическая изученность проблемы развития мотивации в студенческом возрасте обуславливает актуальность данной проблемы.

Обобщив накопленный в психологической науке теоретический материал изучения профессиональных качеств будущего специалиста, нами выделены следующие блоки структуры учебно-профессиональной деятельности студентов: рефлексивный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий, коммуникативный, ценностно-смысловой. Каждый из этих блоков имеет свою подструктуру: рефлексивный (психологическая наблюдательность; адекватность восприятия себя и других; адекватность первого впечатления; концентрация на клиенте и т.д.); ценностно-смысловой (гуманистическая направленность; этические принципы; мотивационно-смысловые установки; осознание ценности человеческой личности и т.д.); когнитивный (профессиональные знания; самостоятельность; критичность; способность прогнозировать поведение человека и т.д.); эмоциональный (эмпатия; эмоциональность; желание помогать другим людям; доброжелательность; устойчивость к стрессу и т.д.); коммуникативный (готовность к контактам; способность слушать и слышать; готовность к принятию позиции другого; коммуникативные качества речи и т.д.); поведенческий (гибкость и адекватность поведения; самоконтроль; терпимость к другим; умение быстро и адекватно ориентироваться в ситуации и т.д.) [3].

На основе концепций деятельностного, системного, субъективного подходов с учетом специфики структурных компонентов, блоков учебно-профессиональной деятельности нами выделена структура учебно-профессиональной мотивации студентов-менеджеров СКД (Таблица 1).

Таким образом, учебно-профессиональная мотивация состоит из учебно-профессиональной направленности, мотивов учебно-профессиональной деятельности и устойчивых профес-

Таблица 1

Структура учебно-профессиональной мотивации студентов-менеджеров СКД

Учебно-профессиональная направленность	Мотивы учебно-профессиональной деятельности	Устойчивые профессиональные качества
Профессиональное призвание; потребности в профессиональном труде; профессиональные установки; ценностные ориентации.	Профессиональные; учебно-познавательные.	Профессиональные: профидентичность и др.; личностные: воля, ответственность, субъективность и т.д.

сиональных качеств. В свою очередь, устойчивые профессиональные качества подразделяются на профессиональные и личностные. Обобщив накопленный в психологической науке теоретический материал и результаты опытно-практической рабо-

ты, мы можем сделать вывод: целенаправленно изменяя профессиональные и личностные качества, мы можем получить ожидаемые изменения в учебно-профессиональной мотивации студентов-менеджеров социально-культурной деятельности.

#### Библиографический список

1. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. — Минск, 2001.
2. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. — Минск; М., 2001.
3. Божович, А.И. Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1997.
4. Пакулина, С.А. Мотивация и средства развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 2004.
5. Формирование интереса к учению школьников / под. ред. А.К. Марковой. — М., 1986.

#### Bibliography

1. Sovremenniy slovarj po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. — Minsk, 2001.
2. Djachenko, M.I. Psihologicheskij slovarj-spravochnik / M.I. Djachenko, L.A. Kandibovich. — Minsk; M., 2001.
3. Bozhovich, A.I. Problemih formirovaniya lichnosti. — M.; Voronezh, 1997.
4. Pakulina, S.A. Motivaciya i sredstva razvitiya: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. — M., 2004.
5. Formirovanie interesa k ucheniyu shkolnikov / pod. red. A.K. Markovoj. — M., 1986.

Статья поступила в редакцию 10.05.14

УДК 379

**Kudrin V.S. YOUTH EXTREMISM: KEY FACTORS AND ITS FEATURES OF MANIFESTATION, SPECIFICS AND REASONS OF SPREADING IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION.** This article discusses the important aspects of youth extremism as a sociopsychological and sociocultural phenomenon of the modern society. Describing the major factors and features of the manifestation of youth extremism, the author emphasizes the features of this phenomenon in the contemporary sociocultural, political and socioeconomic situations. It is shown that the spread of youth extremism has its own characteristics and reasons. In a systemic crisis of the society, this phenomenon is threatening the safety factor not only in one country, but also in other countries, it threatens the entire world community.

**Key words:** youth, youth extremism, sociocultural situation, sociopsychological phenomenon of extremism.

**В.С. Кудрин**, подполковник полиции, слушатель 2-го факультета Академии управления МВД России, г. Москва, E-mail: kudrin-v1975@mail.ru

## МОЛОДЕЖНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ: ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ И ЧЕРТЫ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ И ПРИЧИНЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ

В статье рассматриваются важные аспекты молодежного экстремизма как социально-психологического и социально-культурного явления современного общества. Характеризуя основные факторы и черты проявления молодежного экстремизма, автор подчеркивает особенности данного феномена в современной социально-культурной, политической и социально-экономической ситуациях. Показано, что распространение молодежного экстремизма имеет свои особенности и причины. В условиях системного кризиса общества данное явление становится угрожающим фактором обеспечения безопасности не только для одной страны, но также и для других стран, для всего мирового сообщества.

**Ключевые слова:** молодежь, молодежный экстремизм, социально-культурная ситуация, социально-психологическое явление, экстремизм.

**Современный мир и молодежный экстремизм.** Как социально-психологическое явление экстремизм появился несколько столетий назад. Но современные его проявления особо обозначились в середине XX века в ряде зарубежных стран, а в 90-е годы прошлого века проявились в нашей стране, приобретая массовость и присутствие на межгосударственном, внутригосударственном, социально-психологическом, культурологическом, педагогическом, бытовом, межрелигиозном, межэтническом и других уровнях. «Экстремизм, как массовое явление, начал распространяться в России в основном в среде молодежи из малообеспеченных семей, которая под лозунгами борьбы за «чистоту нации», «освобождения русского народа» и т.д., объединялась (обычно по территориальному принципу) в группы, каждая из которых насчитывала от 7 до 15 человек. Чаще подобные группировки занимались избиением представителей иных национальностей, проживающих рядом с ними, а также мелким хулиганством и вандализмом» — указывает А.В. Кузьмин [1, с. 22].

«Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом» от 15 июня 2001 г. даёт следующее определение понятия «экстремизм» (п. 3 ч. 1 ст. 1): «экстремизм — какое-либо деяние, направленное на насильственный захват власти или насильственное удержание власти, а также на на-

сильственное изменение конституционного строя государства, а равно насильственное посягательство на общественную безопасность, в том числе организация в вышеуказанных целях незаконных вооруженных формирований или участие в них, и преследуемые в уголовном порядке в соответствии с национальным законодательством Сторон» [2]. Данная Шанхайская конвенция подписана: Республикой Казахстан, Китайской Народной Республикой, Кыргызской Республикой, Российской Федерацией, Республикой Таджикистан и Республикой Узбекистан. В январе 2003 года она была ратифицирована и с 29 марта того же года вступила в силу в России.

В своем диссертационном исследовании А.В. Кузьмин, характеризуя особенности современного экстремизма, отмечает, что «возросшая жестокость действий организаторов и участников проводимых акций не только по отношению к своим непосредственным противникам, но и к посторонним гражданам; политизация действий экстремистов; участие в экстремистской деятельности и преступлениях, совершаемых на межнациональной основе, организованных групп и незаконных вооруженных формирований; вовлечение в экстремистскую деятельность и совершение преступлений на межнациональной основе больших групп населения, многие из которых так или иначе участву-

ют в совершении различных общеуголовных преступлений; увеличение числа общеуголовных преступлений, совершаемых активизирующимся преступным элементом в период обострения межнациональных отношений; активное распространение идеологии экстремизма в молодежной среде» [1, с. 21].

В настоящее время молодежный экстремизм, представляющий серьезную угрозу стабильности и безопасности страны, становится одной из острых проблем в современных условиях политического, экономического и социально-культурного развития России. Проживание на территории России разного по этническому и религиозному составу населения делает экстремизм одной из угроз национальной безопасности, требующей особого внимания, включая пропаганду ценностей мира и согласия в межнациональных и межконфессиональных отношениях. Эти процессы приобретают особое значение в контексте проблем социальной безопасности российского общества, вызванных действиями экстремистов, и ведущих к физической и духовной деградации, разрушению личности, этноса, общества, государства. При этом экстремистское поведение молодежи занимает отдельное место в данной проблеме, как особая форма проявления активности молодых людей, которая не только выходит за рамки общепринятых норм, типов, форм поведения, но и направлена на разрушение существующей социальной системы и связана с активными действиями насильственного характера по различным мотивам: социальным, национальным, религиозным, политическим и др. Следует отметить, что «такая активность является осознанной и имеет идеологическое обоснование либо в форме стройной идеологической концепции (национализм, фашизм, исламизм, и т.д.), либо в виде обрывочных символов, архетипов, лозунгов. Данное обстоятельство ведет к росту неопределенности, разрушению каналов воспроизводства общества» [3, с. 5].

В Методических рекомендациях по профилактике и противодействию экстремизму в молодежной среде, которые разработаны Минспорттуризмом России совместно с МВД России и ФСБ России отмечается, что по данным МВД России на учете внутренних дел состоят 302 неформальных молодежных объединения, 50 из которых представляют наибольшую общественную опасность. В первом полугодии 2011 года расследовано 362 преступления экстремистской направленности, из которых 120 совершены в составе организованной группы, а 19 – преступным сообществом (организацией). Выявлены 245 лиц, их совершивших, из них – 171 в возрасте от 14 до 29 лет, в том числе 52 – несовершеннолетние [4, с. 40].

Особенностью проявления молодежного экстремизма является «процесс втягивания в экстремистскую деятельность неформальных молодежных объединений и организаций (футбольных фанатов, байкеров и др.), деятельность которых ранее не носила экстремистский характер. Одновременно отмечается рост числа противоправных акций, совершаемых членами неформальных молодежных группировок националистического толка и радикальной политической направленности, а также расширение масштабов антиобщественных выступлений молодежных объединений» [3, с. 6].

**Основные факторы и черты проявления молодежного экстремизма, особенности и причины его распространения в молодежной среде как социально-психологического и социально-культурного явления.** Психологическое содержание экстремизма характеризуется агрессивностью, жестокостью, радикальностью, предрассудками, стереотипизацией, иррациональностью и другими крайне отрицательными видами своего проявления. Для экстремистского поведения молодежи присущи духовная ущербность и антиинтеллектуализм, апеллирование к предрассудкам. Как отмечается в [5]: «среди психологических факторов следует указать реализацию инфантильных сценариев достижения целей, а также отсутствие в обществе единых моральных норм. Личностные качества организаторов террористических актов-это иллюзорное ощущение исключительной значимости своих целей (синдром мессии), мегаломания (мания величия), фанатизм, манипулятивность, склонность к рискованному поведению и обесценивание чужой жизни. Личностные свойства исполнителей террористической деятельности: эти люди отличаются большой зависимостью, внушаемостью, трудностями идентификации, примитивной драматизацией, упрощением ситуации и поляризацией (когнитивной упрощенностью), поиском врага. Их мотивы связаны с компенсаторной идентификацией себя с героями, необходимостью принадлежности к группе» [5, с. 55].

Анализ исследований последних десяти лет позволил нам выделить основные факторы и черты его проявления в современной социально-культурной ситуации, а также особенности и причины, создавшие благоприятную почву для распространения экстремизма в молодежной среде.

Наиболее общими основными факторами, влияющими на формирование экстремистских настроений в молодежной среде, исследователи называют:

- духовно-нравственную трансформацию общества;
- капитализацию общественных отношений;
- развал и девальвацию патриотической идеи;
- нестабильное состояние системы образования и воспитательной работы, как результат процесса их реформирования и модернизации;
- резкое расслоение общества на бедных и богатых;
- растущую скрытую и явную безработицу;
- детскую и подростковую беспризорность [5, с. 58].

Кроме того, в ряде исследований [3, 4, 5, 6 и др.] выделяют такие факторы молодежного экстремизма, как:

- определенный возраст (14-22 года) – период взросления, характеризующийся развитием самосознания, поиском смысла жизни, юношеским максимализмом;
- неустойчивость психики, подверженность внушению, манипуляциям, конформизму;
- маргинальность социального статуса, неполнота прав, материальная и психологическая зависимость от взрослых (родителей);
- склонность к девиантному поведению, риску; проявление любопытства, безнаказанности; слабый контроль своих чувств и эмоций; поиск референтной группы, своих «кумиров»;
- широкое участие в молодежных субкультурах, неформальных объединениях, сектах;
- семейное неблагополучие (алкоголизм, наркомания, безнадзорность, агрессия, насилие);
- неудачи в учебной деятельности, конфликты с учителями и другими взрослыми; невозможность проявить себя в социально одобряемых видах деятельности;
- недостаток воспитательной работы семьи и школы по вопросам нравственной культуры подрастающего поколения, патриотизма, толерантного отношения к людям, отличным от них самим.

По мнению разработчиков Методических рекомендаций по профилактике и противодействию экстремизму в молодежной среде можно выделить особо значимые факторы, способствующие экстремистским проявлениям. Это:

1. Обострение социальной напряженности в молодежной среде.
2. Криминализация ряда сфер общественной жизни (широкое вовлечение молодых людей в криминальные сферы бизнеса).
3. Изменение ценностных ориентаций (значительную опасность представляют зарубежные и религиозные организации и секты, насаждающие религиозный фанатизм и экстремизм, отрицание норм и конституционных обязанностей, а также чуждые российскому обществу ценности).
4. Использование в деструктивных целях психологического фактора (агрессия, свойственная молодежной психологии, активно используется опытными лидерами экстремистских организаций для осуществления акций экстремистской направленности).
5. Использование сети Интернет в противоправных целях (обеспечивает радикальным общественным организациям доступ к широкой аудитории и пропаганде своей деятельности, возможность размещения подробной информации о своих целях и задачах, времени и месте встреч, планируемых акций) и др. [4, с. 40].

В материалах, подготовленных по результатам научно-практических семинаров, проведенных в различных субъектах Российской Федерации по изучению основных методов профилактики распространения экстремизма и терроризма среди молодежи (г. Москва, г. Ростов-на-Дону, г. Ставрополь, г. Сочи и др.) по теме «Формы и методы противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма среди молодежи. Роль и задачи муниципальных образований» к основным чертам молодежного экстремизма авторы относят такие, как: «возрастающая организованность, сплоченность группировок, формирование в них идеологических, аналитических и боевых структур, усиление мер конспирации, применение для распространения

своей идеологии и координации действий новейших информационных и коммуникационных технологий» [5, с. 60].

Участники семинаров подчеркивают, что «происходит активное укрепление межрегиональных и международных связей организаций экстремистской направленности. Серьезную тревогу представляет распространение экстремизма на националистической почве в молодежной среде. Отмечается резкая активизация их противоправной деятельности, стремление совершать тяжкие, вызывающие большой общественный резонанс преступления (убийства иностранных студентов, мигрантов), дерзкие, демонстративные административные правонарушения, а также переход от хулиганских действий к осуществлению террористических актов» [5, с. 60].

В Информационно-аналитических материалах по профилактике экстремизма в молодежной среде, подготовленных Минспорттуризмом России совместно с ФСБ России в 2012 году, отмечается, что основные особенности экстремизма в молодежной среде характеризуются тем, что:

«Во-первых, экстремизм формируется преимущественно в маргинальной среде. Он постоянно подпитывается неопределенностью положения молодого человека и его неустановившимися взглядами на происходящее.

Во-вторых, экстремизм чаще всего проявляется в системах и ситуациях, характерных отсутствием действующих нормативов, установок, ориентирующих на законопослушность, консенсус с государственными институтами.

В-третьих, экстремизм проявляется чаще в тех обществах и группах, где проявляется низкий уровень самоуважения или же условия способствуют игнорированию прав личности.

В-четвертых, данный феномен характерен для общностей не столько с так называемым «низким уровнем культуры», сколько с культурой разорванной, деформированной, не являющей собой целостности.

В-пятых, экстремизм соответствует обществам и группам, принявшим идеологию насилия и проповедующим нравственную неразборчивость, особенно в средствах достижения целей» [6].

Среди причин молодежного экстремизма в исследованиях [1-7] особо выделяют:

- издержки социально-экономического реформирования в России (социальная дифференциация граждан и обнищание основной части населения, безработица, наркомания, криминализация и растущая преступность, трансформация духовно-нравственных и семейных ценностей, обострение межэтнических конфликтов, ожесточенная борьба за власть и др.);

- социальную и экономическую неустойчивость российского общества на протяжении последних полутора десятилетий, низкую эффективность работы государственного аппарата и правоохранительных органов, отсутствие надежных механизмов правовой защиты населения;

- отсутствие выработанной внятной стратегии развития и воспитания молодежи государством и обществом после крушения советской идеологической парадигмы;

- попытки различных политических сил и криминальной среды манипулировать сознанием молодежи, используя ее вплоть до прямых столкновений с полицией;

- особенности развития национальных республик в условиях кризиса этнической идентичности, связанного с распространением радикальных этноцентристских и религиозных взглядов;

- межэтническую напряженность, нетерпимость, национализм, расизм, шовинизм, фашизм, ксенофобию;

- пренебрежение к действующим в обществе правилам и нормам поведения или их отрицание молодым поколением;

- отрицательное влияние на молодежь «массовой культуры» посредством распространения информации, стимулирующей у нее жестокость, насилие и желание их применения на практике через СМИ, в том числе Интернет;

- активизацию неформальных молодежных «антифашистских» групп, объединяющих представителей различных молодежных субкультур;

- расценивание и использование экстремистскими идеологами Интернета как привлекательной площадки для ведения идеологической пропаганды и борьбы;

- особенности социальной мобильности молодежи в российском обществе (достижение престижного социального положения в очень короткие сроки без наличия соответствующего образования, возможность реализации установок на материальное благополучие и быстрое достижение успеха, возможность стать богатым, зачастую часто основанная на криминале и т.п.);
- другие.

**Выводы и рекомендации.** Экстремизм за последние годы превратился в системную угрозу существованию нашего общества, которой необходимо противопоставить системные меры противодействия. Следует отметить, что анализ оперативной обстановки в стране показывает тревожные результаты. По данным Генеральной прокуратуры и МВД России, начиная с 2007 года отмечается устойчивая тенденция роста преступлений экстремистской направленности. С точки зрения Петровой Т.А., «существующая в настоящее время угроза распространения экстремизма в молодежной среде свидетельствует о том, что предпринимаемые органами внутренних дел меры, закрепленные в соответствующих нормативных правовых актах, а также состояние правового регулирования их деятельности недостаточны для противодействия этому явлению. Неблагополучная ситуация послужила причиной создания Департамента по противодействию экстремизму МВД России (далее – ДПЭ МВД России), деятельность которого нуждается в необходимом научно-методическом обеспечении, отрегулированном механизме внутриведомственного и межведомственного взаимодействия субъектов противодействия экстремизму» [7, с. 3].

Предпринимаемые меры, на наш взгляд, должны включать в себя как специальные технологии, реализуемые правоохранительными органами в целях выявления, пресечения и раскрытия противоправных экстремистских проявлений, так и гражданские технологии, направленные на предупреждение экстремизма и ликвидацию (минимизацию) его последствий. Следует согласиться с мнением Афанасьевой Р.М., утверждающей, что «нельзя отдавать молодежь на откуп нецивилизованному рынку, трудовой неустойчивости, организованной преступности, массовой культуре и шоу-бизнесу, бесконтрольной работе средств массовой информации. Давно пора содержательно и предметно осуществлять целенаправленную молодежную политику» [8, с. 3], поскольку активизация молодежного экстремизма в настоящее время представляет серьезную опасность для российского общества, для каждой личности, для мирового сообщества в целом, именно поэтому данный феномен должен быть глубоко и всесторонне изучен, как явление, требующее социально-правового, общественного, административно-управленческого, социально-психологического и социокультурного противодействия и вмешательства.

#### Библиографический список

1. Кузьмин, А.В. Социально-культурная профилактика экстремизма в молодежной среде: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Тамбов, 2012.
2. Шанхайская конвенция о борьбе с терроризмом, сепаратизмом и экстремизмом (Заклучена в г. Шанхае 15.06.2001) [Э/р]. – Р/д: dic.academic.ru.
3. Профилактика экстремизма и радикализма в молодежной среде Республики Татарстан: сб. статей. – Казань, 2011.
4. Методические рекомендации по профилактике и противодействию экстремизму в молодежной среде (разработаны Минспорттуризмом России совместно с МВД России и ФСБ России) // Наша молодежь. – 2011. – № 6.
5. Сборник итоговых материалов научно-практических семинаров, проведенных в г. Москва, г. Ростов-на-Дону, г. Ставрополь, г. Сочи, «Формы и методы противодействия распространению идеологии экстремизма и терроризма среди молодежи. Роль и задачи муниципальных образований». – М., 2012.
6. Информационно-аналитические материалы по профилактике экстремизма в молодежной среде [Э/р]. – Р/д: do.gendocs.ru/docs/index-66311.html.
7. Петрова, Т.А. Административно-правовые основы деятельности органов внутренних дел по противодействию экстремизму в молодежной среде: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – М., 2009.
8. Афанасьева, Р.М. Социокультурные условия противодействия экстремизму в молодежной среде (социально-философский анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2007.

## Bibliography

1. Kuzjmin, A.V. Socialjno-kulturnaya profilaktika ehkstremitizma v molodezhnoy srede: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Tambov, 2012.
2. Shankhayiskaya konvenciya o borbe s terrorizmom, separatizmom i ehkstremitizmom (Zaklyuchena v g. Shankhae 15.06.2001) [Eh/r]. – R/d: dic.academic.ru.
3. Profilaktika ehkstremitizma i radikalizma v molodezhnoy srede Respubliki Tatarstan: sb. statej. – Kazanj, 2011.
4. Metodicheskie rekomendacii po profilaktike i protivodeystviyu ehkstremitizmu v molodezhnoy srede (razrabotanih Minsportturizmom Rossii sovmestno s MVD Rossii i FSB Rossii) // Nasha molodezh. – 2011. – № 6.
5. Sbornik itogovihkh materialov nauchno-prakticheskikh seminarov, provedennihkh v g. Moskva, g. Rostov-na-Donu, g. Stavropolj, g. Sochi, «Formih i metodih protivodeystviya rasprostraneniyu ideologii ehkstremitizma i terrorizma sredi molodezhi. Rolj i zadachi municipalnihkh obrazovaniy». – M., 2012.
6. Informacionno-analiticheskie materialih po profilaktike ehkstremitizma v molodezhnoy srede [Eh/r]. – R/d: do.gendocs.ru/docs/index-66311.html.
7. Petrova, T.A. Administrativno-pravovih osnovih deyatelnosti organov vnutrennihkh del po protivodeystviyu ehkstremitizmu v molodezhnoy srede: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – M., 2009.
8. Afanasjeva, R.M. Sociokulturnih usloviya protivodeystviya ehkstremitizmu v molodezhnoy srede (socialjno-filosofskiy analiz): avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 30.04.14

УДК 378 (574)

**Sagimbayeva G.S. MODEL OF FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF FUTURE SPECIALIST IN CREDIT SYSTEM TRAINING.** The article presents a model for the implementation of individual educational paths of future professionals in a credit system, discloses its theoretical background and main stages of implementation.

**Key words:** individual educational route, credit system of training, model of individual educational path of future experts, tutor support.

**Г.С. Сагымбаева, ст. преп. каф. педагогики Евразийского национального университета им. Л. Гумилева, г. Астана, E-mail: sagimbayevagucci@mail.ru**

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

В статье представлена модель реализации индивидуального образовательного маршрута будущих специалистов в условиях кредитной системы обучения, раскрыты ее теоретические предпосылки и основные этапы реализации.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут, кредитная система обучения, модель формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста, тьюторское сопровождение.

Присоединение Казахстана и других стран СНГ к Болонскому процессу предполагает внесение ряда существенных изменений в систему высшего образования с целью интеграции в европейское образовательное пространство. Прежде всего, это: внедрение трехуровневой подготовки будущих специалистов, академической мобильности всех субъектов образовательного процесса; усиление контроля за качеством высшего образования; переход на кредитную систему обучения. При этом именно кредитная система обучения призвана обеспечить максимальную индивидуализацию обучения, академическую свободу всех субъектов образования; элективность построения образовательных программ. Достижение целей Болонской декларации определяет вектор подготовки будущих специалистов в направлении самопознания, самооценки, саморазвития, самодоверия, самоактуализации, в связи с чем особую значимость приобретают вопросы определения обучаемым собственного «образовательного движения». Успешное решение обозначенной задачи возможно лишь в случае целенаправленного и планомерного проектирования индивидуального образовательного маршрута обучаемого.

В рамках проблемы разработки и реализации индивидуальных образовательных маршрутов наметилось три основных направления: исследование возможных типов индивидуальных образовательных маршрутов, основанных на мотивационной сфере и образовательных потребностях (А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Лабунская, Ю.Ф. Тимофеева); исследование условий организации подготовки студентов к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам в комплексе вопросов педагогического моделирования (С.И. Архангельский, А.В. Мудрик, А.С. Подымова, В.А. Сластенин, И.В. Чекалева); рассмотрение индивидуальных образовательных маршрутов как составляющих элементов многоуровневой системы высшего педагогического образования (Г.А. Бордовский, Н.В. Бочкина, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина, В.С. Ямпольский).

Наше исследование, проводимое на базе Восточно-Казахстанского государственного университета имени С. Аманжолова, посвящено проблемам формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста, который мы представили в определенной модели. Одним из основных преимуществ моделирования того или иного процесса или явления является целостность представления информации, что позволяет еще на стадии проектирования представить оптимальность наличия основных компонентов и элементов модели в целом, а также наглядно изобразить процесс, что в дальнейшем способствует более эффективной его реализации на практике.

В педагогической литературе встречаются различные представления о моделях:

- модель как способ организации жизнедеятельности образовательного сообщества;
- модель как образец (точнее, образ) опыта, в котором переосмысливаются педагогическая деятельность и опыт обучения;
- модель как тип альтернативного образования и архитектуры (т.е. отличительный характер) его конструкций и новых форм;
- модель как систематизированная форма инновационного эксперимента;
- модель как концептуальное обоснование запуска проектного режима развития образовательного учреждения;
- модель как организационная система, транслирующая и развивающая культурные нормы.

В данном исследовании модель обозначает определенный образ или вариант процесса формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения в вузе.

Для научно обоснованного процесса формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста необходимо целостное описание этого процесса как источника информации для его организации и внедрения. Такое описа-



Рис. 1 Модель формирования индивидуального образовательного маршрута студента в условиях реализации КСО в вузе

ние должно иметь прогностическую силу и служить инструментом обратной связи.

Исследователи педагогических процессов пользуются разными схемами отображения объекта – в зависимости от цели и предмета, в котором они разворачиваются. В частности, процессы традиционно анализируются через такие ее структурные компоненты, как предмет деятельности (исходный материал), принципы, условия деятельности, цели и результаты. Следуя целям моделирования процесса, мы должны наложить на него такую схему, где вычленились бы основные компоненты и элементы, которыми будут оперировать преподаватель (эдвайзер) и сам студент при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). Мы согласны с авторами, утверждающими, что совокупность сформированности компетенций выпускника определяется с учетом требований, которые предъявляются к обучаемым во время учебы и с учетом предыдущих выпусков [2].

Исходя из понимания сущности понятия «индивидуальный образовательный маршрут», а также на основе цели и задач исследования, нами была разработана модель формирования индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста в условиях кредитной системы обучения (КСО) в единстве цели, основополагающих принципов, подходов, особенностей подготовки специалистов при КСО, организационно-педагогических условий, обеспечивающих реализацию модели, ожидаемые результаты в рамках ИОМ, содержание и компоненты ИОМ, технологию отбора средств, методов обучения в рамках ИОМ, тьюторское сопровождение ИОМ, диагностику эффективности обучения в рамках ИОМ (рис. 1).

Разработка модели ИОМ будущих специалистов в условиях КСО требует выбора определенных методологических подходов. В качестве таких подходов мы определяем: полусубъектный, деятельностный, личностно-ориентированный и компетентностный.

В структуру модели мы также включаем потребности, не только продиктованные заказом на подготовку специалистов определенного профиля, но также индивидуальные, т.е. потребности каждого обучающегося, исходя из потребностей и личных интересов студентов.

На наш взгляд, системообразующим компонентом модели выступает цель, которая задает определенный вектор формирования ИОМ. На наш взгляд, необходимо выделить следующие цели: обучение в соответствии с ГОСО, обучение в рамках определенной образовательной программы и отдельного обучающегося студента. В состав модели мы также включили особенности подготовки специалистов в условиях КСО, так как кредитная система обучения вносит определенные коррективы в процесс подготовки будущих специалистов. На основе анализа литературы и практики КСО мы выделили следующие особенности: перестройка стиля деятельности преподавателей, которые непосредственно вынуждены адаптироваться и приспосабливаться к «новой» кредитной системе, отходя от традиционных «авторитарных» форм и методов преподавания к субъектно-ориентированным, предполагающим активную познавательную деятельность студента; реальная индивидуализация обучения, именно эта особенность позволяет производить выбор только тех дисциплин (а значит и кредитов), которые студент может усвоить в силу своих потребностей и уровня обученности, а также производить выбор преподавателей в соответствии со своими представлениями о предмете, требованиями и установками и т.д.; создание специальной информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельное освоение образовательных программ; перенос акцента со знаниево-ориентированной направленности в подготовке специалистов на компетентностно-ориентированную, где во главу угла ставятся не столько знания, сколько компетенции (ключевые, профессиональные); участие работодателей в формировании и реализации образовательных программ. Данная особенность предусмат-



ривает выполнение студентом выпускных квалификационных работ, курсовых проектов, на основе реальных заявок и заданий предприятий и организаций; участие в проведении исследовательских работ и внедрении результатов исследования в практику; участие в формировании каталога элективных дисциплин; участие в разработке модели специалиста (т.е. компетенций специалиста); приглашение ведущих специалистов для чтения спецкурсов и семинаров; проведение экспертизы образовательной программы; проведение защит дипломных проектов непосредственно на предприятии; включение работодателей в Попечительский Совет вуза.

В состав модели включены основные компоненты индивидуального образовательного маршрута будущего специалиста (целевой, содержательный, организационно-педагогический, технологический и оценочно-результативный).

На наш взгляд, наиболее существенным элементом в процессе формирования ИОМ становится институт эдвайзерства, который обеспечивает тьюторское сопровождение ИОМ. Основной задачей эдвайзерства является содействие в выборе и реализации индивидуальной образовательной траектории и ИОМ обучающегося, а также в обеспечении мобильности и гибкости образовательных программ в условиях реализации кредитной технологии обучения. Эдвайзерство обеспечивает студентов информацией, необходимой при выборе программ, модулей и комбинаций модулей, отвечающих их академическим интересам и способностям, гарантирует освоение необходимого количества кредитов для завершения образовательного процесса по уровню подготовки, содействует в адаптации обучающегося к академической жизни. Функции эдвайзера, как правило, осуществляет опытный преподаватель выпускающей кафедры, назначаемый деканом факультета и утверждаемый приказом ректора университета. Различают следующие виды эдвайзерской деятельности: пре-эдвайзинг; эдвайзинг; ре-эдвайзинг.

Процесс формирования индивидуального образовательного маршрута, опираясь на достижение теории эдвайзерства, включает в себя:

- эдвайзерское сопровождение осознания и формулирования студентом образовательного запроса;
- эдвайзерское сопровождение создания студентом карты ресурсов реализации своего образовательного запроса;
- эдвайзерское сопровождение проектирования ИОМ своего развития, создание «карты» траектории своего развития;
- выстраивание системы образовательных событий;
- организация возможности участвовать в образовательных событиях за пределами своего вуза;

- эдвайзерское сопровождение оценки студентом своих достижений – карты зоны актуального развития и зоны ближайшего развития.

Процесс формирования ИОМ должен следовать определенным этапам, так как этапность задает логическую последовательность необходимых элементов ИОМ. Посредством соблюдения этапов построения ИОМ достигается целостность структуры и реализация процесса управления в рамках реализации кредитной технологии обучения.

Этапы формирования индивидуального образовательного маршрута:

- 1 этап. Анализ предпосылок: социальный заказ → компетенции (профессиональные, ключевые).
- 2 этап. Постановка цели обучения в рамках индивидуального образовательного маршрута.
- 3 этап. Определение содержания обучения.
- 4 этап. Реализация содержания обучения (выбор форм, методов, технологий).
- 5 этап. Оценка результатов обучения (сформированность компетенций и т.д.).

Составление индивидуального образовательного маршрута для каждого студента – сложный многогранный процесс, включающий в себя:

- а) самостоятельное определение набора предметов;
- б) составление учебного расписания на основе сформированных групп;
- в) определение способов реализации образовательной программы;
- г) создание системы контроля и оценки учебных достижений студентов на уровне деканата, кафедры, вуза в целом;
- е) переход к выявлению таких личностных качеств выпускника, которые конкурентоспособны и наиболее востребованы на рынке труда;
- ж) переход от ориентации формировать умения – к ориентации на развитие компетенций.

Разработанная модель апробирована и экспериментально внедрена на базе Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова. Реализация модели формирования индивидуального образовательного маршрута студента в условиях кредитной технологии обучения привела, как достоверно свидетельствует анализ полученных результатов, к повышению качества подготовки специалистов, способствует повышению уровня самооценки студентов, стимулирует их самопознание и саморазвитие.

#### Библиографический список

1. Бессолицына, Р. Индивидуальный учебный план: проектирование, выбор, организация обучения // Директор школы. – 2009. – № 4.
2. Веряев, А.А. Модульно-рейтинговая технология оценивания образовательных достижений в условиях компетентностного целеполагания // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5(24).
3. Лабунская, Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2002. – Вып. № 3. – Т. 2.
4. Тряпицына, А.П. Теория проектирования образовательных программ // Петербургская школа. – СПб., 1994.

#### Bibliography

1. Bessolichna, R. Individualjnihyj uchebnihyj plan: proektirovanie, vjbor, organizaciya obucheniya // Direktor shkoli. – 2009. – № 4.
2. Veryaev, A.A. Moduljno-rejtingovaya tekhnologiya ocenivaniya obrazovatel'nykh dostizhenij v usloviyakh kompetentnostnogo celepolaganiya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2010. – № 5(24).
3. Labunskaya, N.A. Individualjnihyj obrazovatel'nihyj marshrut studenta: podkhodih k raskriytiyu ponyatiya // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2002. – Vjhp. № 3. – T. 2.
4. Tryapitsina, A.P. Teoriya proektirovaniya obrazovatel'nykh programm // Peterburgskaya shkola. – SPb., 1994.

Статья поступила в редакцию 12.05.14

УДК 373.5.016

**Usha T. Yu. INTEGRATIVE METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN MULTICULTURAL SCHOOL: TO THE STATEMENT OF THE PROBLEM.** In the work, a comparative analysis of different methods of teaching Russian language (Russian as native, Russian as a non-native language in a national school, Russian as a foreign language) is committed. The conclusion of the research shows the need for new, integrative methods of teaching the Russian language as a school subject in a modern multicultural school. This method should be taken into account in the work with the multicultural (multilingual) contingent of students – native speakers and «foreignphones».

**Key words:** Russian as a native language, Russian as a non-native language in the national school, multicultural school, «foreignphone».



*Т.Ю. Уша, канд. филол. наук, доц., доц. каф. межкультурной коммуникации Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: koirahome@mail.ru*

## ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

В работе осуществлён сравнительный анализ различных методик обучения русскому языку (русский как родной, русский как неродной в национальной школе, русский как иностранный) и сделан вывод о необходимости новой, интегративной методики обучения русскому языку как школьному предмету в современной поликультурной школе. Такая методика должна учитывать поликультурный (полиязычный) контингент учащихся – носителей русского языка и инофонов.

**Ключевые слова:** русский как родной, русский как неродной в национальной школе, русский как иностранный, поликультурная школа, инофон.

Государственный язык Российской Федерации изучается 1) как предмет «русский язык» – в русскоязычной школе (в русской языковой среде), 2) как предмет «русский язык как неродной» – в школе с русским языком как неродным и родным нерусским, 3) как иностранный – иностранными учащимися (курсовое обучение, подготовительный факультет, филологический и нефилологический профили и т.д.). Для каждого вида обучения русскому языку используются соответствующие методики. Однако изменение контингента русскоязычных школ (в русской языковой среде) привело к необходимости рассмотрения школьного предмета «русский язык» с новой точки зрения (русский язык как неродной с родным нерусским в русскоязычной школе) и разработке новой, интегративной, методики обучения. Именно с этим обстоятельством связаны новизна и актуальность нашего исследования.

Методика обучения русскому языку как неродному традиционно связана с преподаванием **в национальных школах** и ориентирована на нерусскоязычный контингент учащихся. Методика обучения инофонов русскому языку **вне общеобразовательной школы** (московский опыт «школ русского языка» [1]) является методикой обучения русскому языку как иностранному (школьный профиль). Методика же обучения русскому языку как неродному **в русскоязычной школе** находится в настоящее время ещё на стадии постановки проблемы, о чём было заявлено в выступлении Л.И. Москвина на семинаре РОПРЯЛ «Социокультурная и языковая адаптация мигрантов», состоявшемся 3-4 апреля 2014 г. в Санкт-Петербурге. В связи с этим наше исследование в большой степени базируется не столько на работах лингвистов и методистов (обращение к исследованиям которых представлено в соответствующих разделах статьи), сколько на собственном изучении ситуации в поликультурных школах Санкт-Петербурга, что отражено в публикациях [2; 3; 4; 5].

Для обоснования проблемы и определения содержания новой интегративной методики обратимся, прежде всего, к сравнительному анализу вышеназванных методик обучения русскому языку.

### 1. Русский язык как родной

Русский язык как родной – это школьный предмет, и, соответственно, методика обучения русскому языку как родному – это методика обучения школьному предмету. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования (вводится в действие для средней общеобразовательной школы с 2013 г. поэтапно) предусматривает интегративный, базовый и профильный уровни обучения русскому языку. Все компоненты системы обучения русскому языку как родному ориентированы исключительно на носителей русского языка (независимо от их этнической принадлежности), и, прежде всего – подход к обучению и основывающийся на этом подходе методы обучения, язык обучения, средства обучения.

Методика обучения русскому языку как родному ставит следующие цели обучения: «определение воспитательной, познавательной и практической цели учебного предмета, то есть его места в системе образования (на сегодняшний день с учётом разных типов учебных заведений) и «решает четыре задачи: первая – «зачем изучать», т. е. определение целей и задач обучения русскому языку как родному; вторая – «чему учить», т. е. определение содержания обучения; обоснование и составление программы, учебников и учебных комплексов для учащихся, пособий. Методика определяет максимум знаний, умений по

языку, критерии их выявления и оценки. Третья задача – «как учить»: разработка методов и приемов обучения, конструирование уроков и их циклов, методических пособий и учебного оборудования. Четвертая – «как контролировать усвоенное», т. е. определение критериев оценки, методов контроля» [6, с. 7]. В результате изучения русского языка как родного на 1) **базовом уровне** ученик должен: знать и понимать: язык как систему; владеть способами познавательной деятельности; использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни; 2) **профильном уровне** ученик должен знать и уметь то же, но на более глубоком уровне. Достижение результатов проверяется ЕГЭ. Обучение русскому как родному осуществляется на русском языке в соответствии с Требованиями Министерства образования к уровню подготовки выпускников школ. «Родной язык служит инструментом познавательной деятельности, формой мышления и средством его развития. Без хорошо развитого речевого навыка, без умения выражать свои мысли, быстро и правильно воспринимать чужие **учиться в современной школе невозможно** (выделено нами. – Т.У.), так же как и стать полноценным членом общества» [7, с. 5-6].

### 2. Русский язык как неродной в национальной школе с родным нерусским

В Федеральном государственном стандарте (ФГОС) среднего (полного) общего образования – это русский язык в школе с родным (нерусским) языком обучения. Соответственно, методика обучения русскому языку как неродному (с русским неродным) – это так же, как и методика обучения русскому языку как родному, методика обучения **школьному предмету**, учитывающая, однако, языковые и этнокультурные особенности контингента учащихся. Система обучения ориентирована на нерусскоязычный контингент, а потому её компоненты адаптированы к этому контингенту: язык обучения может быть как русским, так и родным языком учащихся; средства обучения содержат этнокультурный материал. Важно отметить, что обучение русскому языку ведётся с использованием сравнения фактов русского и родного языков, что предусмотрено ФГОС среднего (полного) общего образования. Так, в разделе «Русский язык в школе с родным (нерусским) языком обучения. Коммуникативная компетенция. Система языка» указано: «Система гласных и согласных звуков речи, их произношение и **отличие от звуков родного языка.... Осознание особенностей** звуковой системы и интонации русского языка» (выделено нами. – Т.У.). В разделе, посвященном формированию знаний и умений, читаем: «В результате изучения русского языка в основной школе ученик должен: знать .... основные особенности фонетической, лексической системы и грамматического строя русского языка в сопоставлении с родным, ... владеть русским языком на уровне, необходимом и достаточном для официального и неофициального общения в социальной, культурной, бытовой сферах, ... понимать информацию, предъявляемую на слух в нормальном темпе, ... оценивать свою речь с точки зрения правильности, находить ошибки, обусловленные влиянием родного языка учащегося» [8]. Данная методика имеет долгую историю и связана, прежде всего с преподаванием русского языка в школах союзных республик СССР и национальных школах РСФСР. Это опыт таких учёных-методистов, как Х.Х. Амшников, Е.А. Быстрова, Г.И. Банщикова, Г.Г. Городилова, Т.К. Донская, Л.Г. Саяхова, Р.Б. Сабатков, Л.А. Тростенцова, Е.А. Хамраева, В.Д. Черняева, М.Х. Шапацева и др. (см., например, [9; 10; 11]).

Методика обучения русскому языку как неродному обеспечена национально-ориентированными учебно-методическим сопровождением для преподавателя и средствами обучения для учащихся. Назовём, прежде всего, пособия по русскому языку как государственному для всех типов общеобразовательных школ с многонациональным (полиэтническим) составом учащихся. Это, например, такие пособия, как: 1) Ашурова С.Д., Никольская Г.Н., Сукунов Х.Х. и др.; под ред. Сукунова Х.Х., Тростенцовой Л.А. Русский язык: учеб. для 6 кл. нац. шк. 2) Ашурова С.Д., Никольская Г.Н., Сукунов Х.Х., Хасанов Н.М.; под ред. Сукунова Х.Х., Тростенцовой Л.А. Русский язык: учеб. для 7 кл. нац. шк. Следует отметить также учебники русского языка для 8-11 классов Р.Б. Сабаткоева, входящие в комплект «Русский язык для национальной школы». Кроме того, были созданы средства обучения для школ народов финно-угорской группы, народов тюркской группы, народов абхазо-адыгской группы, народов монгольской группы, которые продолжают использоваться в практике национальных школ.

Таким образом, можно отметить следующее отличие методики обучения русскому как неродному от методики обучения русскому как родному – обучение школьному предмету русский язык с использованием сравнений фактов языка. Одновременно это сближает методику обучения русскому языку как неродному с методикой обучения русскому языку как иностранному.

### 3. Русский язык как иностранный

В основе современной методики преподавания русского языка как иностранного лежит коммуникативный (или – коммуникативно-деятельностный) подход в обучении. Это означает, с одной стороны, рассмотрение как центральной фигуры учебного процесса самого обучаемого со всеми его индивидуальными психолого-социальными характеристиками, а с другой – активное, творческое включение обучаемого в образовательный процесс. Для разных профилей и этапов обучения определяются соответствующие цели и задачи, однако ведущей остаётся цель практическая, коммуникативная. Именно поэтому обучение ведётся с позиций активной грамматики (Л.В. Щерба), объясняющей языковые факты «от функции к форме».

Образовательная программа по русскому языку как иностранному (РКИ) предполагает взаимосвязанное обучение аспектам языка (фонетика, грамматика, разговорная практика, лингвострановедение, стилистика и т.д.) и речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение) для формирования у иностранных учащихся коммуникативной компетентности. Содержание программы определяется требованиями по РКИ для разных уровней: элементарный, базовый, I сертификационный, II сертификационный, III сертификационный, IV сертификационный. Для каждого уровня определён соответствующий лексико-грамматический минимум. Достижение иностранцем требуемого уровня знания русского языка проверяется тестированием по РКИ.

С методикой обучения русскому языку как иностранному связаны исследования таких учёных и методистов, как Т.Г. Аркадьева, Н.В. Баграмова, Г.А. Баева, Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, О.И. Глазунова, Г.Г. Городилова, В.Г. Костомаров, И.П. Лысакова, О.Д. Митрофанова, Л.В. Московкин, Е.И. Мотина, Е.И. Павсов, Ю.Е. Прохоров, Г.И. Рожкова, Л.В. Сильвина, И.П. Слесарева, Р.М. Термова, С.Г. Тер-Минасова, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина, А.Н. Щукин и других. Ими создана учебно-методическая литература для преподавателей и учебники для всех профилей и этапов обучения иностранцев русскому языку в России и за рубежом.

Для нашего исследования особый интерес представляет вклад методистов в создание средств обучения для инофонов московских школ русского языка, поскольку он ориентирован именно на школьный профиль [12; 13; 14; 15; 16].

### 4. Предпосылки создания интегративной методики обучения русскому языку

Под интегративной методикой обучения русскому языку мы понимаем методику обучения русскому языку **как неродному в русскоязычной школе**: школьному предмету в полиязычном классе, русскому языку как неродному в русской языковой среде. В предыдущих разделах мы сделали попытку определить, что именно является характерным для каждой из методик обучения русскому языку: как родному, как неродному в национальной школе, как иностранному. Это, прежде всего, подход в обучении и соответствующая этому подходу методика с целями

и задачами. Не менее важны особенности контингента обучаемых и язык обучения. Однако ни одна из трёх методик не может полностью, без каких-либо изменений, использоваться в современной поликультурной (полиязычной) школе.

В такой школе в качестве объекта обучения предполагается новый для методики русского языка как родного смешанный контингент: де-юре – это носители русского языка, де-факто – это и носители русского языка и инофоны (т.е. владеющие русским языком на нулевом или элементарном уровне). Как следствие – язык обучения (русский) для части контингента является иностранным. Однако формирование коммуникативной, языковой и культурологической компетенций учащихся на уроках словесности (интегративный уровень) или русского языка и литературы (базовый и профильный уровни) должно, в соответствии с нормативной базой, осуществляться с позиций методики преподавания русского языка как родного, в то время как для 15% и более учащихся русский язык – неродной, а уровень владения им варьируется от продвинутого (но не соответствующего уровню носителя языка!) до нулевого.

Таким образом, использование методики русского языка как родного для обучения русскому языку иностранцев в рамках урока по предмету создаёт явное противоречие, для преодоления которого представляется необходимым сравнить основные компоненты системы обучения русскому языку как родному и русскому языку как иностранному, выявить их различия и рассмотреть возможность и пути «встроения» элементов системы обучения русскому как иностранному в систему обучения русскому как родному. Кроме того, компаративный анализ соответствующих методик преподавания русского языка позволит установить, какими компетенциями должны владеть учителя словесности поликультурной школы для формирования коммуникативной, языковой и культурологической компетенций учащихся.

Для того, чтобы прояснить и сделать однозначным понятие «методика русского языка как неродного (в значении – «как школьного предмета для инофонов») в поликультурной школе» нами в рамках лекционно-практических занятий с учителями поликультурных школ – слушателями ФПК Академии постдипломного педагогического образования (АППО) и РГПУ им. А.И. Герцена было предложено использовать это понятие как **характеристику ситуации обучения предмету «русский язык»** в поликультурном классе, где язык обучения является для части обучаемых иностранным. Это позволило развести методику обучения родному языку его носителей, методику обучения предмету «русский язык» (неродной) в нерусской национальной школе с родным нерусским и методику обучения русскому языку как иностранному вне урока по предмету «русский язык». Сделать это было необходимо, поскольку в практике работы школ, как уже отмечалось, происходит смешение понятий «русский язык как неродной» (ассоциируется с национальными школами) и «русский язык как иностранный»: учителям русского языка вменяется обучать инофонов на уроке «русскому языку как иностранному», то есть учить их фонетике, лексике и т.п., а школьным логопедам заниматься тем же самым во внеурочное время.

Обучение инофонов в поликультурной школе русскому языку как родному и как иностранному имеет свои особенности. Прежде всего, это язык обучения. Обучение русскому языку как иностранному – это обучение иностранному языку, которое осуществляется на изучаемом языке (использование языка обучаемых или языка-посредника методикой признаётся нежелательным или вообще недопустимым), в данном случае – тоже на русском. Однако обучение принципиально различается целями, задачами, содержанием, процессом, принципами, организационными формами, методами и средствами обучения.

Различными предстают и требования к результатам освоения предмета. Для примера рассмотрим, что подразумевается под обучением орфографии в курсе русского языка как родного и русского языка как иностранного.

Обучение орфографии связано с понятием орфографической ошибки. В обучении русскому языку как родному такие ошибки рассматриваются как закономерное явление процесса обучения. Их возникновение методисты связывают со следующими причинами, объективными и субъективными: незнание орфографической нормы к моменту письменной работы; оперирование лексикой, которой учащиеся пользуются главным образом в устной речи; психофизическая усталость детей к концу письменной работы; наличие в словах с той или иной орфограммой труд-

ных случаев в применении орфографических правил, а для предупреждения орфографических ошибок предлагают в процессе изучения орфографии в 5-7 классах вводить как можно больше новой лексики, а в 8-9 классах – изучать синтаксис и пунктуацию на все новой и новой лексике [17, с. 178-179].

Преподаватель русского языка как иностранного в вышеприведённом перечне прежде всего отметит отсутствие такой причины орфографической ошибки, как языковая интерференция. И если в обучении русскому языку как иностранному языковой интерференции уделяется серьёзное внимание (разработаны приёмы не только её коррекции, но и предупреждения), то школьный учитель будет рассматривать ошибки, вызванные именно языковой интерференцией, как имеющие другие причины. Как результат, непонимание истинной причины возникновения ошибки не даст учителю возможности проводить работу по предупреждению и коррекции орфографических ошибок инофонов.

Применительно к инофонам некоторой спецификой будет обладать и ошибка, связанная с «оперированием лексикой», которой учащиеся пользуются главным образом в устной речи. Инофоны, не знакомые с графическим образом произносимого слова, будут записывать его с неверным соотношением звуков и обозначающих их букв, допуская ошибки, не связанные со знаниями той или иной орфограммы, или, точнее, ошибки разных типов – орфографические и на соотношение звука и буквы (особенно, если звук русского языка в их родном языке отсутствует).

Введение большого объёма новой лексики для предупреждения орфографических ошибок для инофонов ограничено не только их возрастной характеристикой, но и положением методики обучения русскому как иностранному, согласно которому на одном занятии число вводимых новых лексических единиц не может превышать примерно десять единиц, и они должны быть тематически связаны или принадлежать одному лексико-семантическому полю.

Нельзя забывать и о лексико-грамматических минимумах для разных этапов обучения – для достижения элементарного, базового, ТРКИ-1, ТРКИ-2, ТРКИ-3, ТРКИ-4 уровней владения русским языком как иностранным.

В связи с этим, говоря далее о методике преподавания русского языка как неродного, мы будем иметь в виду исключительно **ситуацию** обучения предмету «русский язык» в поликультурном классе применительно к инофонам, а при описании обучения инофонов во внеурочное время русскому языку для осуществления на нём коммуникативно-речевой деятельности, будем говорить о методике обучения русскому языку как иностранному. Понятие «методика русского языка как родного» будет нами использоваться для обозначения методики русского языка как предмета, ориентированной исключительно на русскоязычный контингент.

Обучение инофонов русскому языку в школьном коммуникативном пространстве мы представляем следующим образом.

**Обучение на уроке** осуществляет учитель русского языка. Используется методика обучения русскому языку как родному.

Дополнительные требования к учителю: владеть основами методики РКИ, чтобы квалифицировать ошибки, контролировать языковую интерференцию; владеть основами этнолингвистики и этнопедагогики, чтобы осуществлять диалог культур, предупреждать этническую нетолерантность; использовать в обучении современные информационные технологии для обеспечения индивидуальных маршрутов обучения (на уроке и при самоподготовке) для каждого инофона (а при необходимости и для носителей русского языка).

**Дополнительные занятия по подготовке к сдаче ЕГЭ** осуществляет учитель русского языка; волонтеры (студенты педвуза, обучающиеся по специальности «методика преподавания русского языка как неродного (РКН) и литературы»). Используется методика обучения русскому языку как родному с элементами сопоставления с фактами родного языка обучаемых.

Дополнительные требования к учителю: владеть основами методики РКИ, чтобы квалифицировать ошибки, контролировать языковую интерференцию.

Библиографический список

### Обучение языку предмета

1. Осуществляет **на уроке по предмету** учитель-предметник (русского языка, математики, труда и т.д.). Используется методика обучения русскому языку как родному с элементами методики обучения русскому языку как иностранному.

Дополнительные требования к учителю: владеть: 1) приёмами семантизации (аспект «обучение лексике») и приёмами обучения «языку специальности», разработанными методикой преподавания РКИ для подготовительных отделений нефилологических вузов; 2) основами этнопедагогики для предупреждения этнической нетолерантности.

2. Осуществляет **на уроке русского языка** учитель русского языка. Используется методика обучения русскому языку как родному с элементами методики обучения русскому языку как иностранному.

Дополнительные требования к учителю: владеть: 1) приёмами семантизации (аспект «обучение лексике») и приёмами обучения «языку специальности», разработанными методикой преподавания РКИ для подготовительных отделений нефилологических вузов; 2) основами этнопедагогики для предупреждения этнической нетолерантности.

3. Осуществляет **на дополнительных занятиях** преподаватель русского языка как иностранного; волонтеры (студенты педвуза, обучающиеся по специальности «методика преподавания русского языка как неродного (РКН) и литературы»). Используется методика обучения русскому языку как как иностранному.

Дополнительные требования к учителю: владеть методикой преподавания РКИ в объёме не менее курса факультета повышения квалификации (100 часов)

Таким образом, учитель-предметник (и в первую очередь – учитель русского языка) поликультурной школы, учитывая поликультурный (полиязычный) состав класса, должен использовать достижения методики преподавания русского языка как иностранного, имея в виду главную особенность поликультурного контингента класса – язык, на котором ведётся обучение, для инофонов – иностранный, а именно:

1) владеть основами методики РКИ для того, чтобы квалифицировать ошибки; контролировать языковую интерференцию; использовать возможность сопоставления фактов русского языка с фактами родного языка обучаемых;

2) владеть основами этнолингвистики и этнопедагогики для осуществления диалога культур и предупреждения этнической нетолерантности;

3) использовать в обучении современные информационные технологии для обеспечения индивидуальных маршрутов обучения (на уроке и при самоподготовке) для каждого инофона (а при необходимости и для носителей русского языка).

Таким образом, обучение русскому языку на уроке в поликультурном классе предполагает использование новой, интегративной, методики, ориентированной одновременно и на носителей языка и на инофонов. В её основе должна лежать методика обучения русскому языку как родному, а элементы других методик встраиваются в неё с различными целями и в различном объёме.

Итак, в настоящее время существует несколько методик обучения русскому языку: как родному, как неродному, как иностранному. Однако, если говорить о школьном обучении нерусскоязычных учащихся (детей трудовых мигрантов), ни одна из этих методик не в состоянии учесть особенности **смешанного** (с языковой точки зрения) контингента современной поликультурной (полиязычной) школы. Это обстоятельство требует адаптации существующих методик к новой ситуации и создания новой, интегративной методики обучения русскому языку в поликультурной школе. Интегративная методика обучения русскому языку в современной поликультурной школе становится методом, основывающимся на методике обучения русскому языку как родному (для учащихся с родным русским языком), и включающим элементы методик обучения русскому языку как неродному (с родным нерусским) и русскому языку как иностранному.

1. «О реализации Программы интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социально-культурной адаптации к условиям столичного мегаполиса»: Приказ Департамента образования г. Москвы от 30.06.2006 г. № 402 [Э/р]. – Р/д: [www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g-moskvy](http://www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g-moskvy)
2. Уша, Т.Ю. Русский язык в полиэтнической школе // Начальная школа. – 2007. – № 12.
3. Уша, Т.Ю. Русский язык в школе как методическая проблема // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – № 11.

4. Петрова, С.И. Система обучения русскому языку детей-инофонов в средней школе (к постановке проблемы) / С.И. Петрова, Т.Ю. Уша, // Слово есть дело: юбилейный сб. науч. тр. – СПб., 2010.
5. Уша, Т.Ю. Национальная российская школа – полиэтническая и поликультурная // Известия Рос. гос. пед. университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 148.
6. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособ. для студентов высших учеб. зав. / Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева; под ред. Е.И. Литневской. – М., 2006.
7. Методика преподавания русского языка в школе: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М., 2001.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx; http://www.yar-edu.ru/>
9. Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка: на материале национальной школы / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – М., 2002.
10. Быстрова, Е.А. Изучаем русский язык. Коррективный курс: пособ. для учащихся 5–7 кл. нац. шк. / под ред. Е.А. Быстровой, Т.С. Кудрявцевой. – М., 2002.
11. Гордилова, Г.Г. Русский язык: учебник для тюркской языковой группы. 2 кл. / Г.Г. Гордилова, Е.А. Хамраева. – М., 2002. – Ч. 1, 2.
12. Каленкова, О.Н. «Уроки русской речи» для детей-инофонов младшего школьного возраста // Русистика и современность: материалы XIY межд. научно-практич. конф. – СПб., 2012. – Т. 2.
13. Каленкова, О.Н. Методические материалы для тестирования детей-инофонов по русскому языку / О.Н. Каленкова, Т.Л. Фектистова. – М., 2009.
14. Савченко, Т.В. Культурно-языковая адаптация детей мигрантов средствами образования: методика обучения русскому языку / Т.В. Савченко, О.Н. Каленкова [и др.] // Этноэкспресс. – 2005.
15. Савченко, Т.В. Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет, не владеющих или слабо владеющих русским языком / Т.В. Савченко, Е.В. Какина. – М., 2001.
16. Савченко, Т.В. Русский язык: от ступени к ступени. Комплект учеб. пособий для детей младшего и среднего школьного возраста, не владеющих или слабо владеющих русским языком: в 3 ч. / Т.В. Савченко, О.В. Синева, Т.А. Шорина. – М., 2001. – Ч. 3.
17. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М., 2001.

## Bibliography

1. «О реализации Программ интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социальную адаптацию к условиям столичного мегаполиса»: Приказ Департамента образования г. Москвы от 30.06.2006 г. № 402 [Э/р]. – Р/д: [www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g-moskvy](http://www.alppp.ru/.../prikaz-departamenta-obrazovaniya-g-moskvy)
2. Usha, T.Yu. Russkiy yazyk v poliehtnicheskoy shkole // Nachalnaya shkola. – 2007. – № 12.
3. Usha, T.Yu. Russkiy yazyk v shkole kak metodicheskaya problema // Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta. – 2013. – № 11.
4. Petrova, S.I. Sistema obucheniya russkomu yazyku detey-inofov v sredney shkole (k postanovke problem) / S.I. Petrova, T.Yu. Usha, // Slovo est delo: yubileyiniy sb. nauch. tr. – SPb., 2010.
5. Usha, T.Yu. Nacionalnaya rossiyskaya shkola – poliehtnicheskaya i polikulturnaya // Izvestiya Ros. gos. ped. universiteta im. A.I. Gercena. – 2012. – № 148.
6. Litnevskaya, E.I. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v sredney shkole: ucheb. posob. dlya studentov viysshih ucheb. zav. / E.I. Litnevskaya, V.A. Bagryanceva; pod red. E.I. Litnevskoy. – M., 2006.
7. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole: uchebnik dlya stud. viyss. pед. ucheb. zavedeniya / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladizhenskaya, M.R. Lvov; pod red. M.T. Baranova. – M., 2001.
8. Federalniy gosudarstvenniy obrazovatelniy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Э/р]. – Р/д: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx; http://www.yar-edu.ru/>
9. Shakirova, L.Z. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka: na materiale nacionalnoy shkolih / L.Z. Shakirova, R.B. Sabatkov. – M., 2002.
10. Bihstrova, E.A. Izuchaem russkiy yazyk. Korrektirovochniy kurs: posob. dlya uchastikh 5–7 kl. nac. shk. / pod red. E.A. Bihstrovoy, T.S. Kudryavcevoj. – M., 2002.
11. Gorodilova, G.G. Russkiy yazyk: uchebnik dlya tyurkskoy yazykovoy gruppih. 2 kl. / G.G. Gorodilova, E.A. Khamraeva. – M., 2002. – Ch. 1, 2.
12. Kalenkova, O.N. «Uroki russkoy rechi» dlya detey-inofov mladshego shkolnogo vozrasta // Rusistika i sovremennost: materialih XIY mezhd. nauchno-praktich. konf. – SPb., 2012. – T. 2.
13. Kalenkova, O.N. Metodicheskie materialih dlya testirovaniya detey-inofov po russkomu yazyku / O.N. Kalenkova, T.L. Fektistova. – M., 2009.
14. Savchenko, T.V. Kulturno-yazykovaya adaptatsiya detey migrantov sredstvami obrazovaniya: metodika obucheniya russkomu yazyku / T.V. Savchenko, O.N. Kalenkova [i dr.] // Ehtnoekspress. – 2005.
15. Savchenko, T.V. Programma po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya detey 8–12 let, ne vladeyutikh ili slabo vladeyutikh russkim yazykom / T.V. Savchenko, E.V. Kakorina. – M., 2001.
16. Savchenko, T.V. Russkiy yazyk: ot stupeni k stupeni. Komplekt ucheb. posobiya dlya detey mladshego i srednego shkolnogo vozrasta, ne vladeyutikh ili slabo vladeyutikh russkim yazykom: v 3 ch. / T.V. Savchenko, O.V. Sineva, T.A. Shorina. – M., 2001. – Ch. 3.
17. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole: ucheb. dlya stud. viyss. pед. ucheb. zaved. / M.T. Baranov, N.A. Ippolitova, T.A. Ladizhenskaya, M.R. Lvov; pod red. M.T. Baranova. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 371.12

**Hadzhieva M.V. SUBJECTIVE POSITION OF A TEACHER: THE NATURE AND FEATURES OF ITS DEVELOPMENT.** The object of the research is gaining importance due to the requirements to a teacher as a professional, who effects views and perceptions of students. The article deals with the concepts of person's position, its subjectivity, subject position of a person. Systematization of subject position of a teacher is presented. Particular attention is paid to the peculiarities of development of the subjective position of a teacher.

**Key words:** subjective position, teacher, teacher community, development principles of a subject position, educational institution.

**М.В. Хаджиева**, директор ГБОУ «Гимназия № 14 г. Грозный» Чеченской Республики, соискатель каф. педагогики и психологии ГБОУ ДПО «Чеченский институт повышения квалификации работников образования», E-mail: [metod-08@mail.ru](mailto:metod-08@mail.ru)

## СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Обозначенная тема в последнее время приобретает все большую актуальность в связи с требованиями к учителю как профессионалу, воздействующему на воззрения и представления школьников. В статье рассматриваются понятия позиции личности, ее субъектности, исследования субъектной позиции личности. Представлена систематизация исследований субъектной позиции педагога. Специальное внимание уделяется особенностям развития субъектной позиции учителя.

**Ключевые слова:** субъектная позиция, учитель, педагогическое сообщество, принципы развития субъектной позиции, образовательное учреждение.

В современном обществе личность должна быть не только адаптивной, то есть умеющей приспосабливаться к условиям окружающей среды, но и способной менять эти условия в соответствии с собственными особенностями и потребностями общества, то есть положительно воздействовать на происходящие вокруг события. Особенно данное качество должно быть сформировано у учителя, у человека, который формирует сознание и мировоззрение подрастающего поколения. Такие выводы корреспондируют с данными, полученными в ряде исследований [1; 2 и др.].

Однако не каждый человек, не каждый педагог может воздействовать на личность ребенка таким образом, чтобы отмечались положительные сдвиги не только в интеллектуальном, но и личностном развитии школьника. По-нашему мнению, только педагог с развитой субъектной позицией сможет повлиять на формирующуюся личность с целью формирования у нее определенных нравственных качеств, толерантности, целеполагания, самореализации, активности. В этой связи актуальным является вопрос изучения субъектной позиции личности, в частности позиции педагога.

В словаре С.И. Ожегова позиция рассматривается как положение, мнение, точка зрения в каком-либо вопросе [3]. В психологическом словаре позиция понимается как устойчивая система отношений человека к действительности, проявляющаяся в определенном поведении и поступках. Позиция является развивающимся образованием, зрелость которой проявляется в непротиворечивости, относительной стабильности [4].

Термин «позиция» был обозначен А. Адлером, который понимал под ним интеграцию избирательных доминирующих отношений человека в существенном вопросе [5]. По мнению Э. Фромма, высшим итогом личностного развития является личностная позиция. Л.И. Божович определяет позицию как направленность личности, ее интересы и стремления, связанные с потребностью в нахождении своего места в труде, в жизни [6].

Дефиниции «позиция» и «субъектность» ряд исследователей рассматривают в тесном единстве, в качестве взаимосвязанных понятий. Так Б.Г. Ананьев отмечал, что позиция личности является деятельной, субъективной стороной ее статуса. Она представляет систему отношений личности (к окружающим и себе), установок и мотивов, целей и ценностей. С.Л. Рубинштейн рассматривает субъекта как сознательно действующее лицо, являющееся центром перестройки бытия. Его роль заключается в том, что он своим познанием и действием конструирует бытие [7]. М.Я. Басов условно выделяет две составные части в структуре человека: организм (индивид) и деятель в окружающей его среде, который понимается в качестве субъекта как носителя активности. А.В. Брушлинский описывает термин субъекта как всеохватывающее широкое понятие человека, раскрывающее единство его природных, социальных, индивидуальных и общественных качеств. Субъектность личности заключается в том, что она осуществляет деятельность, общение, поведение, созерцание и иные виды человеческой индивидуальной, совместной или групповой активности [8].

Таким образом, субъектность личности проявляется в заинтересованном активном отношении к жизни, к себе, обществу, профессии. Доминирующим механизмом активной позиции индивида является осознание себя востребованным в конкретной сфере деятельности или определенных слоях общества.

Изучением субъектной позиции учителя занимались Г.И. Аксенова, Ю.Л. Блинова, А.С. Лебедев, А.М. Трещев и другие. Рассмотрим понимание сущности субъектной позиции личности разными авторами.

Г.И. Аксенова исследовала особенности формирования субъектной позиции у будущих педагогов, анализируя ее компо-

ненты, критерии, уровни. Автор включает в структуру субъектной позиции: мотивационно-ценностный (ценностные ориентации, профессиональные мотивы и профессиональная направленность), отношенческий (учебно-познавательные мотивы и интересы) и регуляторно-деятельностный (самоотношение, отношение к личности ребенка, отношения в системах «студент – учебная группа» и «преподаватель – студент»; способность к управлению своей жизнедеятельностью, личностью и своим поведением) компоненты [9].

А.М. Трещев выделяет аффективный (совокупность мотивационно-личностных отношений к деятельности в профессиональной сфере, направленность личности), когнитивный (глубокие прочные знания в области методологии и теории педагогики, научного стиля мышления, способность к рефлексии) и поведенческий (практико-действенный характер, владение умениями) компоненты субъектной позиции [10].

А.С. Лебедев рассматривает субъектную позицию применительно к творческой деятельности, понимая ее как системное отношение внутренних психических элементов, позволяющих человеку творчески осуществлять взаимодействие одновременно с внешней и внутриличностной средой. Он выделяет 3 блока: мотивационно-ценностный (осознанный выбор профессии; стремление к творческой реализации в профессионально-ориентированной деятельности; устойчивый интерес к профилирующим предметам и предметам психолого-педагогического цикла), когнитивно-творческий (самосознание (самопознание), знания о сущности и содержании профессиональной деятельности, самостоятельное творческое мышление) и регулятивно-деятельностный (активность (инициативность, ответственность), самостоятельность личности в постановке целей, организации творческой деятельности, проверке ее результатов, рефлексия, самоуправление). По его мнению, сущность субъектной позиции заключается в саморазвитии и самоактуализации личности в профессионально-ориентированной деятельности [11].

Интересным, по-нашему мнению, исследованием субъектной позиции педагога являются работы Ю.Л. Блиновой. Автор изучает данную тему с позиции формирования субъектной позиции педагога на этапе самоактуализации, описывает психолого-акмеологическое сопровождение его субъектной позиции. Отметим программу оптимизации процесса формирования субъектной позиции педагога на этапе самоактуализации, в которой автор выделяет пропедевтический, преобразующий и интеграционный этапы. Во втором этапе Ю.Л. Блинова отмечает блоки: мотивационно-ценностный, эмоционально-оценочный и деятельностно-регуляторный [12]. Автором подобран обширный диагностический инструментарий, описан тренинг, направленный на оптимизацию процесса формирования субъектной позиции учителя.

И.Ю. Кузнецова дает определение субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации как интегративной личностной характеристики, отражающей систему доминирующих отношений педагога к процессу повышения квалификации, проявляющейся в избирательной образовательной активности, самостоятельном целеполагании, способности к самоопределению, построению и реализации собственной траектории образования, способности к рефлексии, к партнерскому взаимодействию с коллегами и преподавателями-андрагогами [13].

Таким образом, обобщая исследования, посвященные анализу субъектной позиции педагога, можно отметить следующее: субъектная позиция понимается как сложное комплексное структурное образование, она определяется отношениями личности и проявляется в ее деятельности. Сравнивая структуру субъектной позиции педагога, следует отметить, что авторы солидар-

ны в выделении ее компонентов, относящихся к когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной и поведенческой сферам личности. Это указывает на то, что сущность субъектной позиции многогранная и многоуровневая.

По нашему мнению, особенности развития субъектной позиции педагога зависят от воздействия комплекса внешних и внутренних факторов, которые также можно обозначить как объективные и субъективные.

И.Ю. Кузнецова рассматривает становление субъектной позиции педагога в аспекте повышения квалификации и указывает на следующие объективные факторы: социально-экономические условия; введение федеральных государственных образовательных стандартов; развитие системы повышения квалификации педагогов; усложнение профессиональной педагогической деятельности; условия учреждений дополнительного профессионального образования и пр. Акцент автор делает на субъективных факторах, влияющих на развитие субъектной позиции педагога, среди которых: мотивация к саморазвитию, осознание информационного запроса, стремление разрешить профессиональные затруднения; индивидуальные особенности учителей; сознательное добровольное включение педагогов в образовательный процесс; критичность мышления педагогов, адекватная оценка и корректировка процесса обучения; рефлексия содержания, процесса и результатов обучения; базовые качества взрослого, отличающие его субъектную позицию в обучении; добровольное включение в образовательный процесс; способность к реализации андрагогической модели обучения [13].

По нашему мнению, исходя из сущности субъектной позиции педагога, ее развитие должно опираться на каждый компонент: когнитивный, эмоционально-волевой, мотивационный, поведенческий.

Особенности развития когнитивного компонента субъектной позиции обусловлены формированием глубоких знаний в области методологии и теории педагогики; овладением современными педагогическими технологиями, научным стилем мышления, способности к рефлексии; развитием самосознания педагога, формированием его самостоятельного творческого мышления.

Особенности развития эмоционально-волевого компонента субъектной позиции выражаются в формировании позитивного ценностного отношения к профессиональной деятельности и в целом профессионализму; стремлении к самообразованию, саморазвитию; целеустремленности, стрессоустойчивости в профессиональной деятельности, эмоционального интеллекта.

Особенности развития мотивационного компонента субъектной позиции обусловлены формированием совокупности личностных отношений к деятельности в профессиональной сфере, направленности личности; стремлением к творческой реализации в профессионально-ориентированной деятельности; наличием устойчивого интереса к профессиональной деятельности; отношением к себе как активному субъекту в педагогической деятельности.

Особенности развития поведенческого компонента субъектной позиции определяются развитием способности к управлению своей жизнедеятельностью, личностью и своим поведением;

формированием практико-действенного характера работы, стремлением к творческой реализации в профессионально-ориентированной деятельности.

Структуру субъектной позиции педагога можно дополнить еще одним компонентом, связанным с одной из сфер личности, – коммуникативной сферой. Особенности развития социального (или коммуникативного) компонента субъектной позиции являются формирование умения устанавливать деловые взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами; умение определять эмоциональное состояние человека и выстраивать в соответствии с этим коммуникацию, развитие умения понять позицию другого, слушать и слышать ученика, владеть средствами невербального общения, применять демократический стиль руководства.

Вместе с тем, особенности развития субъектной позиции педагога обусловлены определенными условиями, в которых он осуществляет свою профессиональную деятельность. В первую очередь это условия, созданные администрацией образовательного учреждения, в котором работает педагог. Задачей руководителя образовательного учреждения является создание условий, необходимых для развития субъектной позиции педагога. Ведущим среди таких условий мы видим педагогическое сообщество образовательного учреждения.

Педагогическое сообщество понимается нами как объединение коллег-единомышленников, ориентированное как на развитие образовательного учреждения, так и на саморазвитие, которые мы рассматриваем в качестве взаимосвязанных элементов. Данное объединение имеет общие цели и интересы, отличается высокой кооперацией и педагогическим профессионализмом, ориентируется на создание условий для профессионального роста каждого педагога школы. Основой его построения является поддержка инициативы и обеспечение сферы её проявления. Гибкий и открытый характер взаимодействия, вариативность форм общения, включенность каждого члена сообщества с учетом направленности самоопределения педагога, применение современных информационно-коммуникационных технологий – важные принципы организации деятельности. Они способствуют решению педагогами методических проблем и позволяют постоянно обмениваться открытиями в педагогической практике, реализовывать творческие инициативы.

Таким образом, сущность субъектной позиции педагога составляет ее интегративный характер, определяемый личностными особенностями самого педагога, детерминируемыми спецификой его интеллектуальной, эмоциональной, мотивационной, поведенческой и социальной сфер. Особенности развития субъектной позиции педагога зависят от воздействия объективных (внешних средовых) факторов, которые, преломляясь через субъективные (внутренние личностные) особенности педагога, формируют характер его профессиональной деятельности. Отличительной особенностью развития субъектной позиции педагога мы видим создание педагогического сообщества внутри образовательного учреждения как тесной кооперации единомышленников, имеющих цель саморазвития для развития и совершенствования образовательного учреждения, в котором они осуществляют свою педагогическую деятельность.

#### Библиографический список

1. Ильясов, Д.Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
2. Ильясов, Д.Ф. Организация обучения педагогов в учреждении повышения квалификации кадров // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 2(92).
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1992.
4. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
5. Адлер, А. Индивидуальная психология // Теории личности в западно-европейской и американской психологии / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 1996.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2009.
7. Рубинштейн, С.Л. Человек и мир. – М., 1997.
8. Брушлинский, А.В. Психология субъекта (лекция, прочитанная студентам, аспирантам и преподавателям факультета психологии Тверского государственного университета 19 октября 2001 года) // Психологический журнал. – 2003. – № 2. – Т. 24.
9. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 1998.
10. Трещев, А.М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга, 2001.
11. Лебедев, А.С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколледжа: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2001.
12. Блинова, Ю.П. Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение. – Казань, 2010.
13. Кузнецова, И.Ю. Андрагогические условия развития субъектной позиции педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2008.

## Bibliography

1. Il'yasov, D.F. Samoobuchayutayasya organizatsiya kak fenomen i strategiya (na primere obtheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya) // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
2. Il'yasov, D.F. Organizatsiya obucheniya pedagogov v uchrezhdenii povysheniya kvalifikatsii kadrov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 2(92).
3. Ozhegov, S.I. Tolkoviy slovar' russkogo yazyka. – M., 1992.
4. Psikhologiya. Slovar' / pod obsh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. – M., 1990.
5. Adler, A. Individual'naya psikhologiya // Teorii lichnosti v zapadno-evropeyskoy i amerikanskoy psikhologii / pod red. D.Ya. Raygorodskogo. – Samara, 1996.
6. Bozhovich, L.I. Lichnost' i ee formirovaniye v detskom vozraste. – M., 2009.
7. Rubinshteyn, S.L. Chelovek i mir. – M., 1997.
8. Brushlinskiy, A.V. Psikhologiya sub'yekta (lektsiya, pročitannaya studentam, aspirantom i prepodavatelyam fakulteta psikhologii Tverskogo gosudarstvennogo universiteta 19 oktyabrya 2001 goda) // Psikhologicheskij zhurnal. – 2003. – № 2. – T. 24.
9. Akseynova, G.I. Formirovaniye sub'yektnoy pozitsii uchitelya v processe professional'noy podgotovki. – M., 1998.
10. Treteyev, A.M. Stanovleniye professional'no-sub'yektnoy pozitsii buduthego uchitelya: dis. ... d-ra ped. nauk. – Kaluga, 2001.
11. Lebedev, A.S. Formirovaniye sub'yektnoy pozitsii v tvorcheskoy deyatel'nosti u studentov pedkolledzha: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2001.
12. Blinova, Yu.L. Sub'yektnaya pozitsiya pedagoga: teoriya i psikhologo-akmeologicheskoye soprovozhdeniye. – Kazan', 2010.
13. Kuznetsova, I.Yu. Andragogicheskiye usloviya razvitiya sub'yektnoy pozitsii pedagoga v processe povysheniya kvalifikatsii: dis. ... kand. ped. nauk. – Kemerovo, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.05.14

УДК 37.01.022

*Kail Yu.A., Timofeyeva Ye.V.* **BASICS OF COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT THE AGRARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.** The article reveals the basics of a competence-activity approach, which is considered as a theoretical foundation of the system of foreign language education in the context of educational modernization.

**Key words:** competence-activity approach; communication competence; educational modernization; foreign language education; linguistic personality.

**Ю.А. Кайль**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО АГАУ, г. Барнаул, E-mail: julijakail@mail.ru; **Е.В. Тимофеева**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО АГАУ, г. Барнаул, E-mail: elena.timofeeva.69@mail.ru

## СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

В статье раскрывается сущность компетентно-деятельностного подхода, который рассматривается в качестве теоретической базы построения системы обучения иностранному языку в условиях модернизации образования.

**Ключевые слова:** компетентно-деятельностный подход; коммуникативная компетенция; модернизация образования; обучения иностранному языку; языковая личность.

Практические потребности обучения иностранным языкам на том или ином этапе развития общества определяют приоритет тех или иных методов лингвистических исследований. В то же время разработка методов обучения тесно взаимосвязана с появлением новых подходов его изучения.

В широком смысле подход выступает как самая общая методологическая основа исследования и обучения в конкретной области знаний, как «методологическая основа разработки методов направлений и, следовательно, методов-моделей обучения иностранным языкам» [1, с. 167].

Следует отметить, что с 70-х годов XX века большинство методистов занималось разработкой коммуникативного подхода к обучению иноязычному общению. При коммуникативном подходе ведущим критерием успешности акта общения с позиции говорящего и слушающего должно быть достижение цели общения. Эта цель достигается путём последовательного решения ряда коммуникативных задач. При этом в качестве побудителей действия выступают коммуникативные намерения.

Достижение сложных коммуникативных целей в законченном акте общения требует от коммуниканта сформированности достаточного для реализации этих целей уровня коммуникативной компетенции, что подразумевает овладение целым комплексом сложных коммуникативных умений.

Для контроля устного общения Н.В. Елухина предлагает использовать шкалу из четырёх уровней обученности [2]. В основу выделения этих уровней положено качество выполнения обучаемым поставленной перед ним коммуникативной задачи в соответствии с выделенными критериями сформированности коммуникативных умений:

– социопрагматический: способность коммуниканта организовывать речевое взаимодействие и оказывать определённое воздействие на собеседника в соответствии со своим коммуникативным намерением, целью, с учётом ситуации общения, собственной социальной, ситуативной роли и роли собеседника, конвенционных условностей общения, принятых в стране изучаемого языка;

– интерактивный: способность коммуниканта устанавливать и поддерживать контакт с собеседником, воспринимать высказывание собеседника в соответствии с его коммуникативным намерением, вести общение гибко, с учётом интересов партнёра и его личностных характеристик, изменять своё речевое поведение, исходя из ситуации общения;

– информативный: ясность, чёткость, логичность изложения информации и полнота и точность понимания воспринимаемой информации;

– лингвистический: языковая правильность высказываний коммуниканта.

Современным подходом к обучению в условиях модернизации образования является компетентно-деятельностный подход, который рассматривается в качестве теоретической базы построения системы обучения иностранному языку. Модернизация образования предполагает, что «система обязательного формирования знаний, умений и навыков будет заменена набором компетенций (комплексом компетентностей)» [3], которые будут формироваться у студентов на основе обновлённого содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием. Следовательно, можно сказать, что именно компетентно-деятельностный подход является тем новым под-

ходом к построению профессионального образования и обучения тому или иному общению, с позиций которого будет осуществляться модернизация образования.

Модернизация образования затрагивает все образовательные области, в том числе и такую область, как «иностранный язык», подход к обучению в которой в профессиональной школе настоятельно требует пересмотра.

В условиях возрастающей интеграции мирового сообщества и включения нашей страны в мировую торгово-экономическую систему иностранный язык для студентов аграрного университета, будущих специалистов в области сельского хозяйства, становится средством общения в их будущей профессиональной деятельности. Соответственно основной стратегической целью обучения иностранным языкам в неязыковом вузе с позиций компетентностно-деятельностного подхода будет формирование «вторичной языковой личности» специалиста, готового к профессиональной межкультурной коммуникации.

Таким образом, можно предположить, что именно сейчас имеются предпосылки для ревизии существующего подхода к обучению и метода обучения иностранным языкам в указанном вузе и их обновления на основе компетентностно-деятельностного подхода, который отвечает требованиям модернизации профессионального образования, социальному заказу общества и новейшим достижениям в области методики и смежных с ней наук.

Чтобы изменить подход к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе в соответствии с современными требованиями, следует, в первую очередь, определить сущность компетентностно-деятельностного подхода.

В качестве основных аспектов рассматриваемого подхода (как следует из его названия) необходимо выделить деятельностный и компетентностный. Хотя, естественно, такое разграничение условно и может быть осуществлено только теоретически, т.к. названные аспекты неразрывно связаны друг с другом. Поэтому считаем возможным называть этот подход в дальнейшем просто компетентностным.

Концепция деятельностного подхода сформировалась на базе психологических, психолого-педагогических положений, разработанных А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, а также Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней, А.К. Марковой и многими другими исследователями. В соответствии с этой концепцией, усвоение содержания обучения осуществляется не путём передачи информации о нём обучаемому, а в процессе его собственной деятельности по овладению содержанием. В процессе такой деятельности происходит формирование способностей, умений и навыков учащихся, а единицей деятельности выступает предметное действие.

Обучение иностранным языкам, несомненно, носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка. Деятельностная сущность обучения иностранным языкам реализуется через «деятельностные» задания, приёмы и упражнения.

Компетентностный подход к обучению стал разрабатываться относительно недавно, хотя понятие «компетенция» было введено ещё Н. Хомским [4] применительно к лингвистике (как система внутренне присущих говорящему правил функционирования языка); позднее оно было дополнено понятием «коммуникативная компетенция». Смысл этого понятия в том, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики, и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации.

«Языковая личность», по мнению И.И. Халеевой, может успешно существовать если у неё имеется глобальная компетенция, которая состоит из: а) лингвистической компетенции – знание словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых эти единицы преобразовываются в осмысленное высказывание; б) лингвострановедческой компетенции – наличие филологического кругозора, сформированного на основе сравнения изучаемого иностранного языка и родного; в) социолингвистической компетенции – умение использовать иностранный язык как средство общения в зависимости от

условий коммуникативного акта; г) дискурсивной компетенции – способность эффективно осуществлять иноязычную речевую деятельность с помощью адекватных вербальных средств общения, которая предполагает знание специфики письменных и устных текстов и тактик речевого поведения; д) стратегической компетенции – знание особенностей невербальных средств общения; е) социокультурной компетенции – интеграция личности в иную культуру, знакомство с социокультурным контекстом, релевантным для порождения и восприятия речи с точки зрения носителя языка, со специфическими социальными и культурными условиями, имеющими место в стране изучаемого языка (т.е. тех особенных черт общества и культуры, которые выражаются в коммуникативном поведении); ж) социальной компетенции, проявляющейся в желании и умении вступать в коммуникативный акт с другими людьми, обусловленной наличием потребности, мотивов, определенным отношением к будущему партнеру по коммуникации; з) учебной компетенции, которая позволяет осуществлять самообразование и самосовершенствование, в том числе и во владении иностранным языком, а также удовлетворять познавательный интерес [5].

На наш взгляд, наиболее подробно коммуникативную компетенцию описывает Л.Ф. Бахман, который относит к ней языковую, дискурсивную, разговорную, прагматическую (практическую), социально-лингвистическую, стратегическую и мыслительную компетенции [6].

Существует несколько мнений по поводу того, что включить в коммуникативную компетенцию обучающихся. С точки зрения Д. Хаймза, это понятие объединяет грамматическую (правила языка), социально-лингвистическую (правила диалектной речи), дискурсивную (правила построения смысла высказанного) и стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) компетенции [7].

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путём формирования способности к межкультурной коммуникации, т.е. приобретения необходимого уровня коммуникативной компетенции.

Понятие коммуникативной компетенции многоаспектно и включает несколько субкомпетенций. Наиболее значимыми считаются социокультурная и дискурсивная компетенции.

Эффективность иноязычного общения зависит от уровня сформированности социокультурной компетенции общающихся. Если игнорируются культурные особенности носителей языка в употреблении тех или иных понятий, различных аспектах общения: жестах, конвенциональных нормах, то это создаёт впечатление бестактности, невоспитанности или агрессивности поведения, что затрудняет межкультурное общение.

Установлено, что социальное восприятие формируется через активное взаимодействие с окружающей культурной и естественной средой и зависит от ряда факторов, таких как воспитание, образование, потребности и т.д. [8]. Вследствие этого один и тот же факт, одно и то же событие по-разному воспринимаются, интерпретируются представителями разных культур. Таким образом, существует необходимость приобщения к иноязычной культуре в процессе межкультурного общения. Собеседникам необходимо владеть не только лингвистическим кодом носителя языка, знать его культурные традиции и социальные нормы, но и иметь представление о невербальных особенностях коммуникации, указывающих на стремление либо на нежелание вступать в общение.

Социокультурная компетенция может быть достигнута как результат социокультурного образования на уроках иностранного языка, а также за счёт других дисциплин. Дополнительные источники социокультурной информации, такие, как литература, средства массовой информации, Интернет, фильмы, могут служить существенным дополнением.

Дискурсивная компетенция представляет собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение их создавать и понимать с учётом ситуации общения. Как следует из определения, дискурсивная компетенция подразумевает владение набором определённых дискурсов.

Основные положения, на которых основывается формирование дискурсивной компетенции, по мнению Н.В. Елухиной, сводятся к следующим: 1. Дискурс занимает центральное место в системе обучения межкультурной коммуникации. 2. Обучению



должен предшествовать отбор типов дискурсов, релевантных целям обучения в конкретном учебном заведении. Дискурсы, репрезентирующие отобранные типы, должны соответствовать сферам и ситуациям, в рамках которых будет происходить общение данной категории выпускников учебного заведения. 3. Ознакомление с конкретным дискурсом должно основываться на аудиовизуальном его предъявлении. Это подразумевает показ видеофильма (или слайдов, фотографий и др.), с помощью которого репрезентируется аутентичная коммуникативная ситуация. 4. Обучение порождению / восприятию дискурса включает три этапа: ознакомление, тренировка, практика в общении.

Для реализации дискурсивной компетенции необходимо: владеть набором типов дискурсов; обладать умением выбирать тот тип дискурса, который соответствует коммуникативной цели говорящего и обеспечивает реализацию его коммуникативных намерений; создавать реальный дискурс в соответствии со сферой и ситуацией общения, с учётом статуса речевого партнёра и его коммуникативной цели; обеспечить уместность своего речевого и неречевого поведения, опираясь на фоновые знания о культуре, обычаях и традициях страны изучаемого языка и учитывая особенности менталитета носителей языка; понимать и интерпретировать информацию воспринимаемого дискурса, опираясь на знания ситуации, говорящего, его коммуникативной цели, а также на фоновые знания о стране и народе – носителе языка [9, с. 12].

В последнее время в дидактике профессионального образования разрабатываются идеи рассмотрения результатов об-

разовательной деятельности через компетентности (ключевые, базовые, специальные).

Как уже было сказано выше, сегодня совершенно очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания без определённых навыков и умений их использования не могут решить проблему образования и подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности. Следовательно, целью образования становятся не просто приобретение знаний и умений, а определённые качества личности, формирование ключевых компетентностей, которые должны подготовить студентов к жизни в современном обществе.

Таким образом, сущность компетентностно-деятельностного подхода заключается в том, что в центре обучения находится сам студент, и что на основе обновлённого содержания образования будет формироваться его компетентность (компетентности или комплекс компетенций), а процесс освоения отобранного содержания будет носить деятельностный характер. Соответственно, технологии обучения будут направлены на формирование у будущего специалиста способностей осуществлять различного вида деятельности, причем в процессе осуществления деятельности студент будет осваивать всё новые компетентности. Компетентностный подход в языковом образовании, в случае его успешной реализации, является способом обеспечить студентов полезными знаниями, необходимыми для успешного достижения целей в реальной профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Клингберг, Л. Проблемы теории обучения. – М., 1984.
2. Елухина, Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностр. яз. в школе. – 2002. – № 3.
3. Колкова, М.К. Методические системы, направления, методы и подходы в обучении иностранным языкам // Методы, приёмы и технологии в педагогике ненасилия: тезисы докл. – СПб., 1999.
4. Фоломкина, С.К. За дальнейшее развитие методики обучения иностранным языкам в неязыковой школе // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1989. – Вып. 21.
5. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя и формирования его личности. – Л., 1967.
6. Хмель, Н.Д. Модель деятельности инженера как основа для разработки профессионально направленного обучения // Вестник научно-педагогического центра АГУ им. Абая. – 1963. – № 14.
7. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996.
8. Громова, Л.Г. Контроль и самоконтроль как способ управления учебной деятельностью при формировании коммуникативной компетенции (на материале устной речи при обучении иностранцев русскому языку на начальном этапе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1991.
9. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам: учеб. пособ. для вузов. – СПб., 2005.
10. Hoffman, T. The Meanings of Competency // Journal of European Industrial Training. – 1999. – № 6.

#### Bibliography

1. Klingberg, L. Problemih teorii obucheniya. – M., 1984.
2. Elukhina, N.V. Rolj diskursa v mezhkul'turnoy komunikacii i metodika formirovaniya diskursivnoy kompetencii // Inostr. yaz. v shkole. – 2002. – № 3.
3. Kolkova, M.K. Metodicheskie sistemih, napravleniya, metodih i podkhodih v obuchenii inostrannim yazikhkam // Metodih, priyomih i tekhnologii v pedagogike nenasiliya: tezisih dokl. – SPb., 1999.
4. Folomkina, S.K. Za dalneyshnee razvitie metodiki obucheniya inostrannim yazikhkam v neyazikovoy shkole // Inostrannim yazikhki v viysshey shkole. – M., 1989. – Vihp. 21.
5. Kuzmina, N.V. Ocherki psikhologii truda uchitelya i formirovaniya ego lichnosti. – L., 1967.
6. Khmelj, N.D. Modelj deyatel'nosti inzhenera kak osnova dlya razrabotki professionalno napravlenno obucheniya // Vestnik nauchno-pedagogicheskogo centra AGU im. Abaya. – 1963. – № 14.
7. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole. – M., 1996.
8. Gromova, L.G. Kontrolj i samokontrolj kak sposob upravleniya uchebnoy deyatel'nost'yu pri formirovanii kommunikativnoy kompetencii (na materiale ustnoy rechi pri obuchenii inostrancev russkomu yazihku na nachal'nom eh tape): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – M., 1991.
9. Elizarova, G.V. Kul'tura i obuchenie inostrannim yazikhkam: ucheb. posob. dlya vuzov. – SPb., 2005.
10. Hoffman, T. The Meanings of Competency // Journal of European Industrial Training. – 1999. – № 6.

Статья поступила в редакцию 24.04.14

УДК 37.035.8

**Miroshnichenko V.V. ETHNOREGIONAL CONCEPT OF TEACHERS TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION OF SAYANO-ALTAY REGION.** The article considers the need for special ethnoregional training of teachers at all levels of continuous pedagogical education. The conception supporting such training, including normative arguments, initial notions, approaches to solving problems of ethnoregional teacher training is examined. The stage of institute ethnoregional teacher training is described with more details.

**Key words:** conception, ethnoregional teacher training, continuous education system, ethnoregional teacher training principles in the system of continuous pedagogical education.

*В.В. Мирошниченко, доц. ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: Vlada\_V@mail.ru*

## КОНЦЕПЦИЯ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ САЯНО-АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА

В статье рассматривается необходимость специальной этнорегиональной подготовки педагогов на всех ступенях непрерывного педагогического образования. Обосновывается концепция такой подготовки, включающая нормативные основания, исходные понятия, подходы к решению проблемы этнорегиональной подготовки учителей. Более подробно в статье описывается вузовский этап этнорегиональной подготовки учителей.

**Ключевые слова:** концепция, этнорегиональная подготовка учителей, система непрерывного образования, принципы этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования.

Целью данной статьи является описание концепции этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования. Необходимость разработки концепции этнорегиональной подготовки учителей обусловлена как реальными социальными потребностями населения региона, заинтересованного в продолжении и развитии национальных и этнических традиций в рамках диалога и полилога культур, так и потребностями педагогического сообщества, недостаточно подготовленного к эффективной работе в данном направлении.

В философском энциклопедическом словаре концепция определяется как «ведущий замысел, особый способ понимания, трактовки какого-либо явления» [1, с. 222]. В науке под концепцией понимается совокупность абстрактных объектов, состоящих друг с другом в закономерных связях. В качестве таковых, по мнению А.М. Новикова, могут быть «принципы и приемы, направления и закономерности, факторы и функции, сущностные характеристики и цели, этапы и технологии, средства и методы, модели и периодизации и др.» [2, с. 83].

Рассмотрим основание концепции, которое составляют методологические и нормативные принципы, исходные понятия и факты, подходы к решению проблемы по выявлению теоретических и научно-методических основ этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного педагогического образования.

Саяно-Алтайский регион объединяет как территориально, так и по языковому признаку (языки тюркской группы) три республики (Тыва, Алтай, Хакасия), а также Кемеровскую область с Шорией и юг Красноярского края. Коренными этносами, проживающими на территории Саяно-Алтайского региона, являются: алтайцы, теленгиты, тувинцы, хакасы, шорцы и др.

Согласно последней переписи населения, численность коренного этноса в республиках и областях, расположенных на территории региона, разная. Например, численность тувинцев – 249299 (82%), алтайцев – 68814 (33,9%), хакасов – 63643 (12,1%) и др.

Необходимость осуществления этнорегиональной подготовки учителей в системе непрерывного образования в Саяно-Алтайском регионе вызвана рядом противоречий между:

- богатым потенциалом этнорегиональных культур и его недостаточным использованием на всех ступенях непрерывного образования;
- востребованностью школы поликультурной модели в личности учителя как субъекта культуры своего народа, обладающего национальным и поликультурным самосознанием и неподготовленностью системы непрерывного образования в формировании такого специалиста;
- уровнем профессиональной готовности учителей к работе в школе с этнокультурным компонентом и социальным заказом конкретного региона.

Разрабатываемая нами концепция базируется на основополагающих положениях и принципах следующих государственных документов: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция долгосрочного развития Российской Федерации до 2020 года», Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы и др. На региональном и местном уровнях приняты такие документы, как постановление «Об утверждении концепции развития межэтнических отношений в Республике Хакасия (2012 – 2020 годы)», «Об

утверждении региональной программы “Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации, проживающих в Республике Хакасия, на 2012 – 2015 годы”», «Этнокультурное наследие народов Республики Алтай – основа устойчивого развития Республики Алтай на 2013-2015 гг.» и др.

При организации работы по этнорегиональной подготовке учителей в системе непрерывного педагогического образования нельзя оставлять без внимания международные документы, такие как Рекомендация 285 по правам меньшинств Совета Европы, Европейская хартия региональных языков и языков национальных меньшинств и др.

Своевременный учет данных нормативных документов позволит адекватно реагировать на изменения, уточняя цель и конкретизируя задачи этнорегиональной подготовки учителей на всех этапах системы непрерывного образования.

Важным моментом в разработке концепции является определение исходного категориального аппарата. Одним из основных в исследовании является понятие непрерывного образования.

В контексте нашего исследования непрерывное образование представляет собой открытую, гибкую и развивающуюся педагогическую систему, действующую на основе субординации и преемственности подсистем – школьного, вузовского и послевузовского образования, представляющую возможность каждому человеку на любом этапе его жизни подключиться к образовательному процессу, повысить этнорегиональную культуру.

Системообразующим фактором непрерывного образования выступает его целостность, глубокая интеграция всех составляющих и процессов. В основу функционирования региональной системы непрерывного педагогического образования положены следующие принципы.

Многоуровневость и многоступенчатость системы непрерывного педагогического образования, что предполагает наличие нескольких уровней и ступеней этнорегионального образования (колледж – вуз – институты повышения квалификации).

Преемственность образовательных программ – согласование программ общего и профессионального образования, сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ (учебных планов) на основе государственных образовательных стандартов среднего и высшего профессионального образования, стыковка образовательных программ различных специальностей и уровней (ступеней) образования.

Интеграция различных типов образовательных учебных заведений – создание единого регионального образовательного пространства; дальнейшее развитие региональных многопрофильных образовательных комплексов, формирование региональной системы непрерывного педагогического образования и т.д.

Следует отметить, что особенностью проектируемой системы является большая, чем у других образовательных структур, зависимость от потребностей региона, государственных органов власти и их заказ на подготовку специалистов. Особое значение имеет установление в нормативно-правовом порядке взаимосвязи, преемственности и интеграции образовательных учреждений различной ведомственной подчиненности и уровня. Этот фактор играет существенную роль при реализации основных принципов и функций региональной системы непрерывного педагогического образования.

Этнорегиональная подготовка способствует на довузовском этапе социальному самоопределению, на этапе вузовской подготовки – профессиональному самоопределению, на этапе послевузовской подготовки – достижению профессионального мастерства.

Остановимся более подробно на этапе вузовской подготовки – этнорегиональной подготовке будущих учителей.

Этнорегиональная подготовка будущих учителей рассматривается нами как процесс, в основе которого лежит специально организованная и сознательно осуществляемая педагогическая деятельность, предполагающий стимулирование активной деятельности субъектов образовательного процесса по овладению общественно-педагогическим опытом (компетенциями, способами деятельности), необходимым для успешной работы с учетом особенностей того или иного региона.

Анализ профессиональной подготовки будущих специалистов показал, что данный процесс должен включать в себя несколько аспектов: цели подготовки, ее содержание, организационные формы, методы и средства обучения, контрольно-оценочную деятельность.

Система профессиональной подготовки в вузе характеризуется усилением региональной направленности содержания образования, обусловленного спецификой этнокультурного развития региона.

Содержание образования, способствующее качественной этнорегиональной подготовке, включает в себя естественным образом *культуроведческое содержание*, а также присущие ему следующие функции.

Философско-культурологическая функция ориентирована на формирование этнического и поликультурного самосознания обучаемых, преодоление негативных предрассудков и стереотипов по отношению к истории, культуре, языкам других народов, проживающих в регионе.

Этико-гуманистическая функция учитывает идеи многокультурности и этики межкультурного взаимодействия, которые отражают с позиций гуманизма в содержании образования и способах учебной деятельности культурный опыт в конкретных этнонациональных формах.

Гносеологическая функция нацелена на формирование активного познавательного интереса к родной, российской и мировой культурам; на отражение в содержании образования самобытности и уникальности родной культуры во взаимосвязи с отечественной и иноязычной; на развитие умений творчески использовать полученные культуроведческие знания в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Эмоционально-оценочная функция направлена на восприятие системы ценностей, их принятие, осознание важности культурного многообразия для формирования личности обучающегося [3].

Этнопсихологические знания также являются компонентом этнорегионального содержания. Этнопсихологические знания помогают взаимопониманию людей разных социальных и культурных систем, повышают толерантность и способствуют уменьшению межнациональных конфликтов.

Условием взаимопонимания людей из разных культур является адекватность трансляции информации, которая осуществляется путем речевой коммуникации как в рамках одного этноса, так и нескольких.

Наиболее остро проблемы взаимопонимания представителей разных этнокультур начинают возникать в процессе общения. Непонимание может возникнуть даже в том случае, когда они говорят на одном языке, так как понимание предполагает не только знание языка, но также знание культуры носителя этого языка. Неосведомленность в реалиях культуры другого народа может привести к полному непониманию при знании отдельных слов. Если не помнить, что в каждой культуре есть свои законы, свои глубоко целесообразные нормы и правила, то можно буквально «заблудиться» в разнообразии культурных проявлений [4].

Кроме того, коренные этносы, проживающие в Саяно-Алтайском регионе (алтайцы, тувинцы, хакасы, шорцы), относятся к одной алтайской семье языков. Однако каждый из языков имеет несколько диалектов, не всегда понимаемых другими.

Многочисленные исследования психологических аспектов межэтнического взаимодействия культур (Дж. Берри, Р. Брислин, Г. Триандис, Н.М. Лебедева, Т.Г. Стефаненко, Р. Редфилд и др.)

свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных межкультурных контактов зависят от способности его участников достигать согласия. Развитие способности студентов активно взаимодействовать в этнически разнородном регионе предполагает сложный процесс использования единого ряда специальных знаний и навыков, которые надо начинать формировать с первого курса. В целях повышения эффективности межэтнического взаимодействия необходимо в процессе учебной деятельности формировать у студентов специальные знания, умения и навыки, этнопсихологическую компетентность через комплекс дисциплин теоретической и практической направленности, в частности, «Этнопсихология», тренинговые формы обучения, систему учебной и научно-исследовательской деятельности студентов.

Основной целью моделирования этнорегионального содержания в вузе является подготовка будущих учителей к интеграции в мир взаимодействующих культур полиэтнического региона. Это способствует осознанию студентами себя как субъектов диалога и полилога культур, позитивной установке на отношения с представителями разных культур, эмоциональной открытости и готовности к конструктивному взаимодействию со всеми участниками образовательного процесса.

В последние десятилетия в педагогической науке и методологии провозглашаются новые познавательные установки, принципы, которые раскрываются через различные подходы. Наиболее важными для моделирования этнорегионального содержания являются следующие.

Аксиологический подход заключается в том, что этнорегиональное содержание образования обеспечивает изучение и формирование ценностных ориентаций личности и способствует культурному и этническому самоопределению в поликультурном регионе.

Системный подход направлен на упорядочение этнорегиональных знаний обучаемых в соответствии с выбранным направлением (профилем) обучения, систематизирует процессуальную сторону процесса обучения.

Культурологический подход насыщает студентов этнорегиональной информацией, обеспечивает этнорегиональную осведомленность, позволяет вести диалог и полилог культур.

Единство аксиологического, системного и культурологического подходов является основой моделирования содержания.

Названные методологические закономерности моделирования содержания находят свое конкретное выражение в принципах, в которых обоснованно определяются цели отбора и совершенствования содержания. К таким принципам можно отнести следующие: диалог культур, культуросообразность, интегративность, культурная вариативность и рефлексия и другие.

Перечисленные принципы позволяют решить ряд дидактических задач, направленных на:

- формирование целостного представления о взаимодействующих культурах;
- преодоление ложных стереотипов и обобщений о представителях изучаемых культур;
- моделирование междисциплинарного соизучения культур;
- отбор тематического наполнения этнорегионального материала;
- формирование социокультурных стратегий, позволяющих использовать опыт общения в новых ситуациях межкультурной коммуникации с представителями других культур.

В результате студенты должны *понимать*, что каждая культура имеет право на существование и может быть оценена только с позиции её культурных ценностей и норм; *осознавать* себя в качестве поликультурных субъектов, принадлежащих одновременно к целому ряду типов и видов культур; *научиться* определять свое место в спектре культур, видеть и осознавать свою роль, место, функцию в межкультурном взаимодействии, ставить себя на место других, проявлять инициативу на установление и поддержку контакта в контексте диалога культур в качестве культурно-исторических субъектов родной культуры.

Таким образом, целостное представление о содержании и структуре профессиональной деятельности учителей в Саяно-Алтайском регионе, обоснование ее основных направлений и критериев сформированности является необходимой теоретической основой для разработки технологии профессиональной подготовки в указанных условиях.

## Библиографический список

1. Философский словарь / под ред. И.Г. Фролова. – М., 1987.
2. Новиков, А.М. Докторская диссертация: пособие для докторатов и соискателей ученой степени доктора наук. – М., 1999.
3. Хасанова, Л.И. Теоретические основания моделирования культуроведческого содержания образования // Вестник Удмуртского университета. – 2009. – № 1.
4. Эрхитуева, Л.И. Этнопсихологические особенности речевой коммуникации у бурят: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006.

## Bibliography

1. Filosofskiy slovarj / pod red. I.G. Frolova. – M., 1987.
2. Novikov, A.M. Doktorskaya dissertaciya: posobie dlya doktoratov i soiskatelej uchenoy stepeni doktora nauk. – M., 1999.
3. Khasanova, L.I. Teoreticheskie osnovaniya modelirovaniya kuljturovedcheskogo soderzhaniya obrazovaniya // Vestnik Udmurtskogo universiteta. – 2009. – № 1.
4. Ehrkhitueva, L.I. Ehtnopsikhologicheskie osobennosti rechevoy kommunikacii u buryat: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Spb., 2006.

*Статья поступила в редакцию 12.05.14*

УДК 37

*Trubina G.F. PROFESSION-FOCUSED TRAINING AT A LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE.* The article is devoted to vocational guidance learning at a foreign language lesson. Some questions of professional orientation in foreign language teaching are revealed. The work describes methods of teaching used at a foreign language lesson with a focus on professionally directed learning.

**Key words:** language lesson, professional orientation at a lesson of a foreign language, orientation to profession, professional intentions, speech activity, reading, listening, speaking, writing.

*Г.Ф. Трубина, канд. пед. наук, доц. Филиала ФГБОУ ВПО УрГЭУ, г. Нижний Тагил, E-mail: gft@e-tagil.ru*

## ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме профориентированного обучения старшеклассников на уроке иностранного языка. Рассматриваются вопросы профессиональной направленности в обучении иностранному языку. Описываются методы обучения, используемые на уроке иностранного языка в рамках профессионально направленного обучения.

**Ключевые слова:** урок иностранного языка, профессиональная направленность урока иностранного языка, ориентация на профессию, профессиональные намерения, речевая деятельность, чтение, аудирование, говорение, письмо.

Мы все понимаем, как важно для человека правильно выбрать профессию. Повседневная практика показывает, что если специальность выбрана правильно, по призванию, то труд для человека становится источником радости, творческого вдохновения и приносит пользу самому человеку и обществу, поэтому, если каждый учитель на своем уроке внесет хоть какую-то лепту в процесс выбора старшеклассниками своей будущей профессии, то окажет учащимся несомненную пользу. Сегодня насчитывается огромное количество профессий, и выбрать специальность, конечно нелегко. Число профессий в разных странах разное. Это связано с особенностями развития страны, различными общественно-экономическими условиями.

Социальным заказом современного общества в условиях развития рыночных отношений является формирование личности профессионала в сфере своей деятельности с высокой культурой общения, неординарным мышлением, способного в процессе работы выдвигать новые идеи, вырабатывать конструктивные решения, уметь пользоваться информационными технологиями, иметь профессиональные знания и умения в определенной области, знать иностранные языки [1; 2; 3]. В филиале ФГБОУ ВПО УрГЭУ в г. Нижний Тагил было проведено исследование в форме анкеты среди студентов на тему «Если бы я был руководителем фирмы, какими бы качествами должен был обладать сотрудник моей фирмы?» Ответы распределились следующим образом:

1. Профессионализм.
2. Честность, добросовестность, дружелюбие, деликатность, открытость.
3. Коммуникативность.
4. Знание иностранного языка.
5. Эмоциональная устойчивость.
6. Переживание за работу фирмы.
7. Готовность к экспериментам.

Согласно представленных качеств, вырисовывается картина высококлассного специалиста, о котором только может мечтать каждый работодатель. Важно, что студенты отметили значимость иностранного языка, хотя они живут в глубинке. Закладывать вышеперечисленные качества, на наш взгляд, необхо-

димо в семье, в школе. Каждый преподаватель в процессе своей работы как предметник прямо либо косвенно формирует их. Представляется важным использовать особый интерес старшеклассников к определенным учебным предметам. Иностранный язык ставится старшеклассниками в разряд приоритетных учебных предметов.

Каждый преподаватель, работая в старших классах, прямо или косвенно касается проблемы выбора учащимися их будущей профессии. Затрагивая вопросы профессиональной ориентации, учитель тем самым оказывает помощь молодому человеку в его самоопределении и одновременно стимулирует его всестороннее и гармоничное развитие. Общее и политехническое образование является основой профессиональной ориентации. Думается, каждый педагог должен глубоко усвоить, что в процессе изучения с учащимися своего предмета он может и должен знакомить их с трудом человека, с разнообразным миром профессий, с задачами научно-технического прогресса, социально-экономического развития нашего общества. В результате каждый учитель, не нарушая логики изучения своего предмета, может раскрыть на уроках широкий спектр форм сознательного труда. Одна из целей педагога – это формирование на своем уроке профессиональных намерений старшеклассников и последующий выбор ими профессии. На уроке педагог опосредованно либо непосредственно занимается так называемым «профессиональным просвещением», то есть ознакомлением школьников с различными видами труда в обществе, разнообразием и особенностями профессий, тенденциями их развития, путем получения профессии и т. д. Целью такого профессионального просвещения является создание реальных представлений о мире профессий в целом.

Урок – основная организационная форма учебно-воспитательного процесса в школе и поэтому, занимаясь профессиональным просвещением, можно опираться на факты из повседневной жизни. Профессии быстро меняются, одни исчезают, вместо них появляются другие. Нередко и такое явление, когда по названию профессия не изменилась, но ее содержание стало качественно другим.

В школе важно уделять время профориентации, которая включает необходимость осуществления её во взаимосвязи с усвоением учащимися общенаучных принципов современного производства, овладением практическими умениями и навыками общения с орудием труда, машинами, механизмами; формированием способностей в области техники и производства, инженерии, так называемой «инженерной сметки», способностей ориентироваться в современной технике и технологии производства на основе научных знаний. Поскольку иностранный язык стоит в черте наиболее значимых и важных учебных предметов, наряду с математикой и информатикой в плане будущего карьерного роста и мотивации его изучения, то используя данные психологические установки, можно влиять определённым образом на профессиональное самоопределение старшеклассников, их выбор кем быть в этой жизни [4; 5].

Профессиональная направленность в обучении иностранным языкам осуществляется в процессе речевой деятельности: чтения и устной речи. При этом важно, чтобы учащиеся овладели, прежде всего, профессиональной лексикой. В целях успешного решения проблемы необходимо провести целенаправленный отбор лексики с учетом специализации, уклоном на те профессии, на которые учащиеся ориентируются в будущем, с какими базовыми предприятиями учебное заведение поддерживает отношения, к какой профессиональной деятельности учащиеся себя готовят. Отобранная лексика должна быть усвоена как для устной речи, так и для письменной коммуникации. Отбор наиболее употребительной лексики можно осуществлять по следующим направлениям: (1) название специальностей, которые представляют для учащихся интерес; (2) название орудий труда и характерных действий в интересующей учащихся специальности.

Знание специальной лексики нужно учащимся для чтения текстов по специальности и совершенствования устной речи как на основе изученных текстов (включающих профессиональную лексику), так и для профессионального общения со специалистами. Тексты профессиональной направленности, по специальности рекомендуется подбирать с учетом методических принципов посильности и доступности. Тексты должны представлять для учащихся интерес. Они должны быть в начале небольшими по объёму, построены на изученном материале, в них может быть включено небольшое количество новых лексических единиц.

Первым заданием можно предложить учащимся один и тот же текст. Учителем могут быть подготовлены опоры, снимающие определённые трудности в тексте, при этом реализуется принцип профессиональной направленности обучения и дифференцированного, индивидуального подхода.

Работа с текстом проводится сначала под руководством учителя, а затем самостоятельно. Задание к тексту дается в следующей последовательности:

- 1) прочитать текст и понять его общее содержание (в ограниченное учителем время);
- 2) передать содержание текста на русском языке;
- 3) выписать новую лексику, которая является опорной для данного текста;
- 4) составить план текста;
- 5) поставить вопросы к тексту, а затем ответить на них.

Нужной и полезной является самостоятельная работа учащихся по чтению текстов по специальности. Она будет готовить учащихся к чтению специальной документации.

Развитию умения понимать на слух тексты с учетом профессиональной направленности обучения способствуют специально подготовленные или подобранные тексты для аудирования. Такие тексты должны быть небольшими по объёму и не сложными по языку, для аудирования необходимо брать фабульные, представляющие интерес для учащихся и непременно законченные по содержанию тексты. Аудирование вообще сложный вид деятельности, а профильное аудирование сложней вдвойне, поэтому перед предъявлением текста такого характера необходимо снять лексические трудности, если есть необходимость выписать на доску вопросы по данному тексту. Развитие умений в диалогической речи можно начинать с просьб, распоряжений, микродиалогов, проблемных ситуаций, включающих профессиональную лексику. Здесь также можно предложить различные ролевые игры, например, «В магазине "Техническая книга"», «Экскурсия на предприятие», «Кто такой экономист?», «В центре занятости».

В профессионально направленном обучении иностранному языку важное место отводится развитию монологической речи. Здесь учащимся можно предложить написать рефераты о профессиях, устроить диспут на тему «Я и мое будущее», конкурс на лучшее лаконичное представление какой-либо профессии, конкурс на лучшее интервью о профессии. Такие высказывания будут способствовать развитию познавательной активности учащихся, закреплению и овладению новой профессиональной лексикой.

В профессиональном направленном обучении иностранному языку письмо используется весьма ограниченно. Оно используется для записи профессиональной лексики, ключевых слов, выражений, составления плана или образца сообщений или диалога, написания делового письма, распоряжения.

В документе, который называется «Единый тарифно-квалификационный справочник», насчитывается более семи тысяч названий профессий, имеющих на сегодняшний день в России. Спросом пользуются несколько сот (десятков) из них, и старшеклассникам, родителям и педагогам довольно трудно ориентироваться в таком огромном мире профессий. Существенно меняется не только количество профессий, но и их состав, соотношение. В наше время появляются новые профессии и исчезают старые, стираются границы между многими из них, а некоторые, напротив, постоянно делятся, дробятся, множатся. Поскольку именно сейчас наша жизнь претерпевает значительные изменения, происходит стремительное развитие общественных отношений, в условиях современного рынка труда появляется большое количество новых, непривычных и незнакомых для нас профессий, хотя в более развитых странах они уже давно стали привычными. Исходя из этих особенностей развития современного мира и следует строить урок иностранного языка в профильных классах.

Для старшеклассников можно организовать на уроке иностранного языка проект «Профессии, которые мы выбираем», где они могли бы представить свои презентации, коллажи, доклады о профессиях. Целью данного проекта должны стать профессиональная ориентация и информирование старшеклассников о современном мире профессий и специальностей, оказание помощи в выборе профиля учебного заведения и планировании собственной карьеры, будущей профессии, учитель должен проинформировать учеников о профессиональных знаниях и опыте, которым необходимо будет обладать при выборе определённой специальности. Проект может включать в себя несколько составляющих. Можно предложить старшеклассникам выпустить информационный листок на иностранном языке, где будут содержаться сведения о наиболее востребованных на рынке труда профессиях и специальностях, включая требования к необходимым для профессиональной деятельности знаниям, умениям, навыкам и компетенциям, предъявляемым к работникам; и обсудить эту информацию на уроке.

Второй составляющей можно сделать презентацию и представить перечень учебных заведений, где можно получить профессию, рассказать об этих учебных заведениях и обсудить, кто куда, в какое учебное заведение пойдет учиться, и почему было выбрано именно это учебное заведение.

Одним из разделов проекта может стать рубрика «Советы психологов при выборе профессии» и обсуждение их на уроке.

Интересным заданием для учащихся могут стать профориентационные тесты и много другой полезной информации, которая поможет стать успешным на рынке труда. Данная информация может быть использована старшеклассниками для профессиональной ориентации в рамках урока иностранного языка.

«Справочник профессий», на наш взгляд, может помочь определиться учащимся старших классов с выбором профессии, которая будет не только соответствовать профессиональным интересам и склонностям, но будет востребована на современном рынке труда. Все вышеперечисленные задания будут способствовать развитию навыков монологической, диалогической речи, письму, говорению, а значит развитию коммуникативных умений. Иностранному языку мы учим не только для того, чтобы переводить, понимать значимую в профессиональном плане информацию, уметь написать резюме, представиться, но прежде всего, чтобы уметь говорить с представителем другой страны, понять культуру другого народа, суметь, по необходимости или по желанию, используя знания иностранного языка получить образование или повысить свою профессиональную

компетентность в определённой области. Прежде всего, изучение любого иностранного языка создает условия для развития и формирования мыслительных процессов. Это обусловлено тем, что в процессе изучения приходится пользоваться незнакомой нам системой графических знаков. В процессе изучения иностранного языка у школьников развиваются способности анализа, синтеза, логики, антиципации, трансформации, догадки, сообразительности, происходит развитие оперативной памяти, внимания, мышления, расширяется кругозор. При изучении иностранного языка создаются условия для развития коммуникативной культуры.

Значимым показателем важности знания иностранного языка являются результаты статистики, показывающие, что те специалисты, которые уверенно владеют хотя бы одним иностранным языком, имеют больше шансов и возможностей на рынке труда. И это не случайно, так как знание и умение свободно общаться на другом языке позволяет сотрудничать с партнерами

других стран, быть в курсе последних инноваций, читать статьи профессиональной направленности в оригинале.

Прекрасное владение иностранным языком или несколькими языками привлекательно и престижно. Знание иностранного языка в глазах общества и работодателей – это показатель образованности, интеллигентности, уровня культуры, интеллектуальных качеств, хорошего вкуса. Все эти качества привлекают к человеку, владеющему иностранным языком, внимание других людей. Изучение и владение иностранным языком – это успех, карьера, возможность быть полноправным представителем мирового сообщества. Один из крупнейших французских философов-просветителей XVIII века – поэт, прозаик, сатирик, историк, публицист, правозащитник Вольтер (фр. *François Voltaire*; имя при рождении Франсуа-Мари Аруэ) сказал: «Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку». Такой нам видится роль иностранного языка в решении вопросов профессионального самоопределения учащихся в школе.

#### Библиографический список

1. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, Л.Б. Орлов. – М., 1991.
2. Патрина, К.Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. – 1978. – № 2.
3. Титмах, М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М., 1975.
4. Шавир, П.Л. Психология самоопределения в ранней юности. – М., 1981.
5. Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. проф. Г.Г. Аракелова. – М., 1990.

#### Bibliography

1. Markova, A.K. Formirovanie motivacii ucheniya / A.K. Markova, T.A. Matis, L.B. Orlov. – M., 1991.
2. Patrina, K.T. Motivih ucheniya starsheklassnikov // Voprosih psikhologii. – 1978. – № 2.
3. Titmak, M.X. Vihbor professii kak socialnaya problema. – M., 1975.
4. Shavir, P.L. Psikhologiya samoopredeleniya v ranney yunosti. – M., 1981.
5. Uchitelyam i roditelyam o psikhologii podrostanta / pod red. prof. G.G. Arakelova. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК373.1.02:372.8

**Trubina G.F. LANGUAGE TRAINING AND PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS.** The article is devoted to a problem of professional self-determination of children in learning of a foreign language, a role of the choice of future profession among high school students. The author offers specific techniques and methods of work under this training profile, justifies text contents of some training material that contain information on professional self-identification of schoolchildren.

**Key words:** professional self-determination, learning a foreign language, orientation to a future profession, methods and techniques of teaching in profile education.

**Г.Ф. Трубина, канд. пед. наук, доц. Филиала ФГБОУ ВПО УрГЭУ, г. Нижний Тагил; E-mail: gft@e-tagil.ru**

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья посвящена проблеме профориентированного обучения на уроке иностранного языка, его роли в выборе будущей профессии старшеклассниками. Предложены конкретные приёмы и методики работы в рамках данного обучения, обосновано профильное содержание учебного текстового материала, содержащего информацию по профессиональному самоопределению школьников.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, изучение иностранного языка, ориентированного на выбор профессии, методы и приемы в профориентированном обучении иностранному языку.

Любой человек в определённом возрасте вынужден решать проблему, кем быть? Вспомните одноимённое стихотворение В.В. Маяковского: «У меня растут года, будет и семнадцать. Где работать мне тогда, чем заниматься?» Из бесед с родителями понимаешь, как трудно определиться детям с выбором будущей профессии. Родители тестируют своих детей в самых различных центрах профессионального самоопределения, для того, чтобы выяснить в какой сфере деятельности ребёнок может быть наиболее успешен. Ведь профессий более 7500, а какую выбрать? И вновь обратимся к словам великого поэта: «Книгу перевернувши, намотай себе на ус – все работы хороши, выбирай на вкус!».

Любой школьный предмет может оказать определённое влияние на выбор старшеклассниками будущей профессии, и иностранный язык – не исключение. В профессиональном самоопределении школьников учитель-предметник играет не последнюю

роль. Средствами своего предмета он может определённым образом помочь школьнику выбрать будущий жизненный путь. Иностранный язык, его знание, умение общаться на нем, читать нужную значимую в профессиональном плане информацию – всё это может способствовать мотивации его изучения и далее через содержание обучения на уроке иностранного языка с помощью текстов, диалогов, бесед можно раскрывать информацию о профессиях. Учитель иностранного языка, организуя работу своих учеников-старшеклассников на уроке, должен, прежде всего, владеть информацией о том, где, как, в каком объёме и качестве, в каких областях экономики и специальностях необходимо знание иностранного языка.

Социологи, анализируя рынок труда, обращают внимание на определённую закономерность выбора работодателем сотрудника. Это выражается в том, что работодатель хотел бы, чтобы сотрудник «знал» иностранный язык. Сегодня особенно

популярен английский язык как наиболее распространенный и являющийся международным. Ежедневно в средствах массовой информации появляются заметки о том, что каждому образованному человеку необходимо знать как минимум один иностранный язык. Не секрет, что многие люди еще не занимают активной позиции относительно знания иностранного языка. В ответах фигурирует обычно одно и то же: «Не хватает времени», «Точно начну с этого понедельника». Позднее они жалеют, что не выучили иностранный язык. Ведь требования к потенциальному сотруднику в отношении знания иностранного языка все время возрастают.

Как правило, выделяют несколько уровней владения иностранным языком. Начальный уровень подразумевает способность человека вести несложную беседу на бытовые темы, понимать лексику, наиболее часто употребляемую в разговоре, отвечать короткими фразами и составлять несложные высказывания. Первый уровень предполагает, что человек должен понимать содержание речи на знакомые темы, темы личного характера, новости, сообщения, вести диалог на какие-либо знакомые темы. Второй уровень подразумевает умение вести диалог, разговор на узкие специальные темы, понимать какого-либо рода сообщения, статьи, аргументировано доказывать свою точку зрения, давать описания и составлять письменные сообщения. Третий уровень – понимать содержание и смысл речи повышенного уровня сложности, выражать свое собственное мнение относительно каких-либо тем, составлять различного рода письменные сообщения, инструкции, четко выражать свои мысли. Продвинутый уровень – уметь говорить с ограниченным числом грамматических и лексических ошибок, понимать ключевые моменты разговора, владеть умением корректного в лексическом и грамматическом плане написания официальных и неофициальных писем, эссе, отчетов, различного рода письменной информации при.

В зависимости от характера, специфики работы рынок труда определяет уровень требований в отношении владения иностранным языком предполагаемого сотрудника. На Западе во многих цивилизованных странах никто не спрашивает вас, владеете ли вы английским языком, потому что он признан языком международного общения, включен в обязательную программу учебных заведений и его знание необходимо для каждого гражданина. При устройстве на работу, например, в Швейцарии, вас никто не спросит о том, как хорошо вы знаете какой-либо иностранный язык, потому что его знание сотрудником должно присутствовать априори. Знание языка – это показатель статуса и конкурентоспособности специалиста на сегодняшнем рынке труда.

Большинство старшеклассников не мечтают о профессии шахтера, экскаваторщика, бухгалтера или экономиста. Эти профессии не вполне соответствуют романтическим представлениям о жизни. Большинство же старшеклассников желает иметь профессию так называемых «белых воротничков». Они знают, что для данного вида профессий нужно знание иностранного языка. Он необходим для людей следующих профессий: администраторы разного уровня в гостиницах, отелях, магазинах, гиды, переводчики, телеведущие, комментаторы, журналисты, менеджеры иностранных компаний, секретари-референты. Располагая такой информацией и предъявляя её на уроке, педагог мотивирует учащихся на продуктивное изучение иностранного языка, повышение мотивации его изучения, и помогает учащимся задуматься о выборе профессии.

Изучение иностранного языка в школе должно быть направлено на получение научной, профессионально значимой информации; на овладение видами речевой деятельности, позволяющим в дальнейшем её продуктивное использование. Иностранный язык служит средством коммуникации, приема и передачи информации об окружающем мире. В школьном возрасте коммуникация представляет для старшеклассников особый интерес и это необходимо учитывать при профориентированном обучении школьников, используя при этом интерактивные методики обучения [1; 2].

Если ранее в школе в основном преобладали репродуктивные методы обучения, то современные методики предполагают более активное изучение иностранного языка с использованием методики сотрудничества, проектной методики, автономного обучения на основе развития познавательной потребности, связанной с профессиональными мотивами, так как с помощью иностранного языка учащиеся расширяют знания о мире и свой кругозор [3; 4].

Потребность в получении знаний из разных областей деятельности, либо информация по специальности становится мотивом речевой деятельности тогда, когда учащиеся осознают, что иностранный язык может помочь найти нужную и значимую в профессиональном плане информацию. Практическое использование этой информации при выполнении речевой деятельности вызывает чувство удовлетворения познавательной потребности обучающихся и положительно влияет на их отношение к изучению иностранного языка.

Работая с материалами зарубежных изданий, учащийся овладевает не только языком, но и приемами работы со специальной литературой, лексикой, системой сокращений, аббревиатур, обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями. У учащихся совершенствуются общеучебные умения, умения работы с текстом, различного рода информацией. Важной представляется интеграция иностранного языка с другими предметами учебного плана. Интегративные профессиональные знания у школьников формируются на протяжении всего периода обучения путем их накопления из различных школьных предметов.

Для достижения основной цели образования – подготовки компетентного специалиста для рынка труда – необходимо создавать определенные условия и психологические установки в организации процесса обучения. Ведущее место в этом процессе должны занимать базовые знания предыдущих этапов обучения. Важно использовать преемственность и интеграцию в обучении, учить школьников применять полученные знания в реальных условиях жизни и использовать активные методы приобретения новой информации.

Предъявление какой-либо информации о профессиях должно происходить последовательно, ненавязчиво, соблюдая основные дидактические принципы обучения. Учитывая профориентированную направленность изучения иностранного языка, необходимо обращать внимание учащихся на значимость информации в иноязычном тексте для их будущей специальности.

В профильном курсе иностранного языка важна систематизация содержания учебного текстового материала для обучения различным видам чтения: просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового. Преемственность, фабульность тематических профориентационных текстов является условием развития мотивации, вырабатывающей у обучаемых стремление пользоваться иноязычной литературой для пополнения своих знаний по различным предметам. Важным условием при этом является включение в содержание обучения тематических аутентичных текстов.

Наибольший эффект в поддержании интереса обучающихся к изучению иностранного языка приносит параллельное изучение отдельных учебных предметов и соответствующих по содержанию текстов на иностранном языке, содержащих новую, неизвестную информацию по этим предметам. В данном случае учащиеся получают сведения для будущей учебной и профессиональной деятельности. Кроме того, это способствует реализации межпредметных связей.

Обратимся к основным видам речевой деятельности. Чтение является одним из основных видов речевой деятельности. Чтение иноязычной литературы, раскрывающей информацию о разных специальностях – наиболее мотивированный вид деятельности, так как при этом учитывается интерес школьников и уровень их познавательных языковых возможностей. Умение читать иноязычную литературу открывает учащимся доступ к зарубежным источникам информации, что позволяет им совершенствоваться на качественно новом уровне свои знания из разных предметных областей, реализовывать на практике свои профессиональные устремления.

При обучении иностранному языку обеспечить высокую степень активности и самостоятельности всех её участников позволяет применение интерактивных методов. В условиях профессионально ориентированного обучения необходимо использовать следующие методы интерактивного обучения: деловые игры, диспуты, интервью, дискуссии, инсценировки, конференции. Они могут имитировать те проблемные ситуации, которые встречаются в профессиональной деятельности специалиста в реальных условиях.

В рамках дисциплины «Иностранный язык» можно проводить на занятиях деловые игры: «Я выбираю профессию», «Моя профессия журналист-международник», «Квалификационный справочник профессий» и др. Старшеклассникам можно предложить в качестве домашнего задания написать эссе на тему

«Рынок труда и знание иностранного языка», затем провести конкурс на лучшее эссе. Результатом этого конкурса будет, с одной стороны, получение значимой, интересной информации о профессиях, с другой это будет упражнение старшеклассников в письменной речи.

Личностный интерес, возможность высказать свою точку зрения, необычность представления в виде красочной презентации профессии в игре обеспечивает новизну ситуаций и действий, оказывает сильное воздействие на эмоциональную сферу учащихся, способствует осознанию собственного «Я» и выбору через обучение будущей трудовой деятельности, развитию мотивации достижения успеха в деятельности и способствует развитию коммуникативных умений. В игре осуществляется также обратная связь как необходимый компонент самоконтроля и рефлексии достижений в процессе игры.

В ходе таких игр учащиеся учатся осознавать цель проведения таких форм учебной деятельности, учатся деловому общению на иностранном языке, умению вести дискуссию на заданную тему, расширять на основе получаемых знаний кругозор, получать информацию о профессиях, находить самостоятельные решения в новых ситуациях общения, преодолевать стеснение, приобретать умения слушать собеседника и адекватно реагировать на его высказывания.

Эффективность проведения такого рода практических занятий зависит от того, насколько правильно организована самостоятельная работа учащихся. Учащиеся должны не только усваивать определенную сумму знаний, но и научиться самостоятельно их приобретать. Познавательная самостоятельность развивается при глубоком и осмысленном усвоении обучаемыми основ наук, овладении навыками работы с книгой, электронными источниками и применении полученных знаний в практической деятельности.

Так, например, работая над темой «Профессии», учащиеся представляют сферы применения иностранного языка, понимают требования к абитуриенту, желающему овладеть данной профессией, узнают информацию о вузах, где обучают данной профессии, о предприятиях, фирмах, где можно реализовать себя после получения образования. Во время урока-презентации учащиеся учатся выражать свое мнение относительно представленных профессий, проявляют интерес к данной информации, учатся самостоятельности суждений, преодолевают барьер монологического высказывания. Грамматическая и лексическая корректность высказываний зависит от прочности приобретенных учащимися знаний. Самое главное, что учащиеся говорят на иностранном языке.

Интерактивные методы обучения иностранному языку активизируют формы учебной деятельности, способствуют вовлечению учащихся в совместную деятельность по достижению поставленных целей, мотивации изучения и использования в жизни иностранного языка, воспитанию позитивного отношения к культуре страны изучаемого языка, снятию психологических барьеров в боязни сделать грамматические или лексические ошибки при говорении на иностранном языке. Данные методы способствуют реализации принципа профессиональной направленности обучения, который позволяет повысить интерес учащихся к занятиям по иностранному языку и, тем самым, оптимизировать учебный процесс.

В современных условиях иностранный язык становится одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у школьников, он способствует активизации познавательной деятельности и готовности обучаемых использовать полученные знания в достижении поставленных целей, что соответствует цели профориентированного обучения иностранному языку в школе.

#### Библиографический список

1. Ангеловский, А.А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2004.
2. Вирина, И.В. Формирование и развитие конкурентоспособности молодых специалистов на рынке труда. – М., 2007.
3. Згага, П. Современные тенденции в сфере высшего образования в Европе // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 11.
4. Портер, М. Конкуренция: учеб. пособ. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Angelovskiy, A.A. Formirovanie konkurentosposobnosti studentov v processe professionalnoy podgotovki v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. – Magnitogorsk, 2004.
2. Virina, I.V. Formirovanie i razvitie konkurentosposobnosti molodikh specialistov na rinhke truda. – M., 2007.
3. Zgaga, P. Sovremennye tendencii v sfere vihshego obrazovaniya v Evrope // Vihshee obrazovanie segodnya. – 2006. – № 11.
4. Porter, M. Konkurenciya: ucheb. posob. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 37.013

**Goloshumova G.S., Timirov F.F., Yezhov S.G. TRENDS OF VARIABLE EDUCATION DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY.** The main importance of variable education for a modern system of training and education of the younger generation is proved in the article. The theoretical basis for the organization of the process are presented. The essential characteristic of the concepts of "variability", "variable education", "variability approach" are disclosed. The basics of planning the system of variable education on the level of the educational process, educational institutions and regional governance are considered.

**Key words:** *variational, variable education, variable approach, levels of planning, the variability of the educational system, individual learning paths, self-development.*

**Г.С. Голошумова**, д-р пед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Уральский гос. экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: g-gs@mail.ru; **Ф.Ф. Тимиров**, канд. пед. наук, доц. Нижнетагильского филиала ГБОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования», г. Нижний Тагил, E-mail: timirov.ff@mail.ru; **С.Г. Ежов**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Уральский гос. университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Нижний Тагил, E-mail: sergey-ejov@mail.ru

## ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

В статье обоснована значимость вариативного образования для современной системы обучения и воспитания подрастающего поколения, представлены теоретические основы организации данного процесса, раскрыта сущностная характеристика понятий «вариативный», «вариативное образование», «вариативный подход». Рассмотрены основы проектирования системы вариативного образования на уровне образовательного процесса, образовательного учреждения и региональной системы управления.



**Ключевые слова:** вариативный, вариативное образование, вариативный подход, уровни проектирования, вариативность образовательной системы, индивидуальные траектории обучения, саморазвитие.

Современные общественно-политические и социокультурные реальности дают шанс на создание такой системы образования, в центре которой стоит задача расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. Рост разнообразия форм жизни, ослабление традиционных систем передачи знаний, смена ценностных ориентации у новых поколений стали объективными социальными предпосылками для появления вариативного образования. В этой связи вариативное образование рассматривается как процесс, направленный на реализацию индивидуальных траекторий обучения и воспитания подрастающего поколения, расширение возможностей для саморазвития личности в современном социуме.

В данном аспекте важно заметить, что любое образовательное учреждение как социально-педагогическая система может успешно функционировать только в том случае, если оно отвечает меняющимся потребностям социума. Современное российское образование вступило в новый этап своего развития, который характеризуется изменением ценностных ориентации у подрастающего поколения, переменой образа мыслей, поиском новых приоритетов и национальных идей [1; 2].

Для рассмотрения проблемы организации вариативного образования в современном социуме необходимо остановиться на сущностной характеристике данного понятия.

«Вариативный» в переводе с латинского означает разнообразие, изменение. Под вариативностью понимается способность образовывать или иметь вариации, а также видоизменения второстепенных элементов, частей чего-либо при одновременном сохранении того, что является основой.

Рассматривая вариативность как «возможность выбора из всего спектра образовательных возможностей», Б.С. Гершунский приходит к мнению о необходимости функционирования вариативного образования как «неповторимой образовательной траектории» для каждого отдельного обучаемого. Вместе с этим он обращается к проблеме соотношения вариативности образовательной системы и паспортизации, сертификации и ее стандартизации [3, с. 177]. Данные позиции позволяют утверждать, что развитие вариативного образования необходимо рассматривать как одно из стратегических направлений, которое соотносится с рядом следующих частных, специфических его направлений: вариативность организационно-правовых форм деятельности образовательных учреждений, их типов и видов; вариативность форм получения образования; вариативность содержания образования, которая рассматривается в разнообразии школьных учебных планов, учебных курсов, программ, учебников, форм организации учебного процесса; вариативность систем образовательных учреждений.

Одним из инициаторов организации вариативного образования следует признать А.Г. Асмолова [4]. В его понимании вариативное образование существенно расширяет возможность разных уровней содержания, подходов, методик, идей и учебников в преподавании. Назначение вариативного образования А.Г. Асмолов определяет следующим образом: «В ходе вариативного образования человек приобщается к культуре, то есть овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию» [5, с. 27]. Иначе говоря, вариативное образование не просто заменяет принятые нормы антиномами, а помогает личности обрести принципиально новые пути понимания и переживания знаний в изменяющемся мире.

В работах О.А. Куревой целью вариативного образования признается процесс формирования такой картины мира в сознании человека, которая обеспечивала бы в последующем его ориентацию в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и ситуациях неопределенности [6]. Таким образом, в более расширенном понимании вариативное образование – это обеспечение возможности выбора как для обучающего, так и для обучающихся.

Теоретическими истоками вариативного образования, по мнению А.Г. Асмолова, выступают: культурно-историческая психология и деятельностный подход Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева; методология гуманитарного знания М.М. Бахтина; предтеча педагогики развития – педология (П.П. Блонский, М.Я. Басов, А.Р. Лурия и др.) [7].

С точки зрения Н. Руперта, Э. Эшера и Ж. Шевайе в аспекте рассмотрения вариативного образования необходимо уделить внимание сущности вариативности, которая должна проявляться, прежде всего, в структурном многообразии образовательных систем и изменении целей их деятельности [8; 9]. При этом считается, что качество функционирования усовершенствованных образовательных систем или их структур существенно повысится, если реформирование будет осуществляться с учетом вариативного подхода.

Итак, смысловой доминантой термина «вариативность» выступает разнообразие. Применительно к образовательной сфере – это разнообразие образовательных программ, номенклатуры учебных заведений, способов организации обучения, гибкость и вариативность содержания, используемых педагогических технологий и др. В данном контексте наиболее точное определение сущности рассматриваемого термина мы обнаруживаем у А.Г. Смирнова, который считает вариативность принципом создания более гибкой системы образования, способной чутко реагировать на любые движения в сфере конъюнктуры рынка труда, как способ совершенствования образовательных систем [10].

В последние годы появились работы, посвященные проблеме вариативности в отдельных ее аспектах (многоуровневое образование, разноуровневое обучение, дифференциация образования и т.п.) [11]. Особое значение придается реализации вариативного подхода в образовании. Проблема реализации вариативного подхода обострила интерес к проблемам его содержания, технологиям обучения, формам психологической поддержки обучающихся в новых социально-экономических условиях.

В нашем понимании вариативный подход есть социально-педагогический феномен, представляющий собой адаптивную реакцию общества и образования на негативные процессы в образовательной сфере, новые социально-экономические и психолого-педагогические условия, принцип реструктурирования образования с позиций новой педагогической парадигмы. Вариативный подход мы рассматриваем как направление развития системы образования и одновременно фактор снижения социальной напряженности в вопросах его демократизации и либерализации, доступа к нему наименее социально защищенных слоев населения.

В рамках нашего исследования особое значение имели научные труды А.М. Цирульников по проблеме управления вариативными образовательными системами. В своих работах он рассматривает «вариативность в организации образования как один из способов разрешения сложившихся противоречий между провозглашенной свободой выбора личностью образовательной траектории и реальными условиями для ее осуществления» [12, с. 74].

В своих трудах А.М. Цирульников раскрывает вариативность как характеристику преобразований системы образования, его сферной организации, подчеркивая, что демократизация предполагает вариативность отношений в области образования между личностью, обществом и государством, народность – многовариантность национальной школы и ее связей в общероссийском и мировом образовательном пространстве, гуманизация – многообразие профессиональных педагогических взглядов и подходов к личности ребенка, непрерывность – есть и вариативность последовательных ступеней образования и их освоение с разрывом во времени, возможность не только продолжения, но и смены типа образования. Потенциал вариативности может быть реализован в образовательном учреждении путем возведения его в основополагающий подход образовательной политики, интегрирующий различные субъекты образовательной деятельности посредством сбалансированного взаимодействия научно-теоретической, нормативно-правовой, методико-технологической и кадровой составляющих этой политики.

Таким образом, вариативность есть не просто признак разнообразия тех или иных компонентов образования (его целей, или содержания, или технологии), но фундаментальная характеристика преобразования всей системы. В связи с чем, проектирование системы вариативного образования можно рассмотреть на различных уровнях. На уровне образовательного процесса данная система отражает разнообразие программ и кур-

сов, учебно-методических комплектов, средств и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, образцов образовательной деятельности. *На уровне образовательного учреждения* – различные виды и типы образовательных учреждений, форм организации их работы, специфику профессиональной деятельности преподавателей. *На уровне организации и управления территориальной, региональной системы образования* – вариативность управленческих программ, систем образовательных учреждений, типов связей и организации их деятельности, образовательных систем города и села, разных районов. На данных уровнях вариативное образование выступает как один из механизмов развития всего жизнеустройства современного социума.

Желая совершенствовать вариативные воспитательные системы, сделать их более эффективными, в настоящее время разрабатываются региональные вариативные программы развития образования, что предполагает и самостоятельную политику региона, обеспечивающую, с одной стороны, развитие целостной системы образования, отражающей его национальные и культурные традиции, специфику социально-экономических проблем, а с другой – разработку путей интеграции с образовательными системами других регионов в целях сохранения общей системы образования в стране. Но при этом, как показывает практика, можно наблюдать и примеры обособления региональных систем за счет введения собственных учебных программ, стандартов, а также усиления регионального компонента в ущерб федеральному.

Одной из тенденций претворения в жизнь поставленных целей и задач воспитательной системы явилась возникшая и получившая дальнейшее развитие многообразная сеть образовательных учреждений. Многообразие образования – одно из магистральных направлений и ключевых принципов российской образовательной политики. Это нашло выражение в вариативности организационно-правовых форм, видов и типов образовательных учреждений, каналов получения образования; мно-

гоукладности внутренней жизни в регионах, ее внутреннего строя, целей, методов, организации ее жизнедеятельности; широко во всевозможностях выбора средств, методов, способов, моделей, систем педагогической работы и управленческой деятельности в образовании.

Обстоятельный анализ феномена многообразия образования даёт в своей монографии Э.Д. Днепров [13]. Он отмечает что, многообразие образования – это не только разнообразие содержания обучения и педагогических технологий. Это множественность организационно-правовых форм, видов и типов образовательных учреждений, каналов получения образования, широкий спектр возможностей выбора средств, методов, способов получения образования. Это, в итоге, – основополагающий механизм, основа развития и саморазвития вариативного образования.

Все вышеизложенное позволяет представить основные тенденции становления и развития вариативного образования в социально-педагогическом, организационно-педагогическом и личностно-педагогическом аспектах. Так, в социально-педагогическом аспекте создаются условия для организации образовательной среды как воспитательного пространства, обеспечивающего проектирование и реализацию индивидуальных траекторий развития личности каждого обучающегося. В организационно-педагогическом аспекте меняется само качество образовательной системы. Вводятся такие качественно новые характеристики, как гибкость, мобильность, динамичность, способность к самоизменениям и саморазвитию с учетом традиционных и современных тенденций развития современного социума.

В личностно-педагогическом аспекте создаются условия для расширения возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути, для реализации права обучающихся на выбор индивидуальных траекторий образования и развития, формирования у них ценностно-смысловых установок, обеспечивающих готовность полноценно функционировать в окружающем социокультурном пространстве.

#### Библиографический список

1. Бурмистрова, А.С. Куда идет молодое поколение в XXI веке? // Профессиональное образование. Столица. – 2011. – № 5.
2. Голошумова, Г.С. Пути модернизации современного художественно-эстетического образования // Вестник Университета РАО. – 2012. – № 2.
3. Гершунский, Б.С. Россия, образование и будущее. – Челябинск, 1993.
4. Асмолов, А.Г. Стратегия развития вариативного образования: мифы и реальность // Магистр: независимый психолого-педагогический журнал. – 1995. – № 1.
5. Асмолов, А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. – М., 2003.
6. Куревина, О.А. Концепция образования: современный взгляд / О.А. Куревина, Л.Г. Петерсон. – М., 2010.
7. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России // Новое время и новая дидактика. – М., 2001.
8. Руперт, Н. Инновации и реформы школьного образования в странах Азии // Перспективы. Вопросы образования. – 1992. – № 3.
9. Эшер, Э. Новые подходы к финансированию послеобязательного образования / Э. Эшер, Ж. Шевайе // Перспективы: вопросы образования. – 1992. – № 3.
10. Смирнов, А.Г. Системы образования стран Запада. – М., 1991.
11. Костенко, О.А. Факторы развития системы менеджмента качества образования / О.А. Костенко, Г.С. Голошумова // Вестник Университета РАО. – 2010. – № 5.
12. Цирюльников, А.М. Управление вариативными образовательными системами / А.М. Цирюльников, В.Н. Аверкин. – В. Новгород, 1999.
13. Днепров, Э.Д. Школьная реформа между «вчера» и «завтра». – М., 1996.

#### Bibliography

1. Burmistrova, A.S. Kuda idet molodoe pokolenie v KhKhI veke? // Professionalnoe obrazovanie. Stolica. – 2011. – № 5.
2. Golosumova, G.S. Puti modernizacii sovremennogo khudozhestvenno-ehsteticheskogo obrazovaniya // Vestnik Universiteta RAO. – 2012. – № 2.
3. Gershunskiy, B.C. Rossiya, obrazovanie i buduthee. – Chelyabinsk, 1993.
4. Asmolov, A.G. Strategiya razvitiya variativnogo obrazovaniya: mifih i realnostj // Magistr: nezavisimihy psikhologo-pedagogicheskij zhurnal. – 1995. – № 1.
5. Asmolov, A.G. Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemih neklassicheskoy psikhologii. – M., 2003.
6. Kurevina, O.A. Konceptiya obrazovaniya: sovremennihy vzglyad / O.A. Kurevina, L.G. Peterson. – M., 2010.
7. Asmolov, A.G. Psikhologiya XXI veka i rozhdenie variativnogo obrazovateljnogo prostranstva Rossii // Novoe vremya i novaya didaktika. – M., 2001.
8. Rupert, N. Innovacii i reformih shkoljnogo obrazovaniya v stranakh Azii // Perspektivih. Voprosih obrazovaniya. – 1992. – № 3.
9. Ehsher, Eh. Novihe podkhodih k finansirovaniyu posleobyzateljnogo obrazovaniya / Eh. Ehsher, Zh. Shevayje // Perspektivih: voprosih obrazovaniya. – 1992. – № 3.
10. Smimov, A.G. Sistemih obrazovaniya stran Zapada. – M., 1991.
11. Kostenko, O.A. Faktorihi razvitiya sistemih menedzhmenta kachestva obrazovaniya / O.A. Kostenko, G.S. Golosumova // Vestnik Universiteta RAO. – 2010. – № 5.
12. Ciryulnikov, A.M. Upravlenie variativnihmi obrazovateljnihi sistemami / A.M. Ciryulnikov, V.N. Aeverkin. – V. Novgorod, 1999.
13. Dneprov, Eh.D. Shkoljnaya reforma mezhdh «vchera» i «zavtra». – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 12.05.14

УДК 371.1

*Kespikov V.N., Solodkova M.I., Ilyasov D.F., Baranova Yu.Yu.* **MODEL OF STATE AND PUBLIC MANAGEMENT OF EDUCATION QUALITY AT THE REGIONAL LEVEL.** The article presents modeling method capabilities to determine the optimal ratio between powers and responsibilities of representatives of state and social components in solving the problem of providing modern education quality at the regional level. The specifics of using instruments of state and public management of education quality in the conditions of the new legislation are revealed. The ways of integrated participation of representatives of state and social components of education management in regional education systems are described.

**Key words:** region, quality of education, management, state, society, full powers, optimum interaction, activity space.

**В.Н. Кеспи́ков**, ректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, д-р пед. наук, доц., Заслуженный учитель РФ, г. Челябинск, E-mail: chipkro@ipk74.ru;  
**М.И. Солодкова**, первый проректор Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Отличник просвещения РФ, г. Челябинск, E-mail: solodkovami@rambler.ru;  
**Д.Ф. Ильясов**, зав. каф. педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, д-р пед. наук, проф., г. Челябинск, E-mail: dinaf\_chel@mail.ru;  
**Ю.Ю. Баранова**, руководитель регионального центра научно-методического сопровождения введения ФГОС общего образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Почетный работник общего образования РФ, г. Челябинск, E-mail: rcfgos74@mail.ru

## МОДЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Изучаются возможности метода моделирования для определения оптимального соотношения полномочий и ответственности представителей государственной и общественной составляющих в решении задачи обеспечения современного качества образования на региональном уровне. Раскрыта специфика использования инструментов государственно-общественного управления качеством образования в условиях действия нового законодательства. Показаны пути интегрированного участия представителей государственной и общественной составляющей управления качеством в региональных образовательных системах.

**Ключевые слова:** регион, качество образования, управление, государство, общественность, полномочия, оптимальное взаимодействие, пространство активности.

В реальной практике регионального управления образованием существует многообразие проявлений адресного применения принципов и положений государственно-общественного управления. Есть основания утверждать, что государственно-общественное управление может быть эффективным инструментом в достижении современного качества образования. Одним из технологических механизмов, обеспечивающих решение этой задачи на региональном уровне, является оптимизация взаимодействия субъектов управления образованием государственной и общественной природы. Поэтому в данной статье предлагается модель, отражающая целевые, содержательные, процессуальные и результативные средства воплощения такого механизма.

Обращение к методу моделирования определяется сложившимися в теории и практике управления традициями, неоднократно подтвердившими свою продуктивность в решении научно-прикладных управленческих проблем. В понимании моделирования мы опираемся на определение его в качестве метода исследования, который предусматривает построение некоторого образа, аналога или модели изучаемого процесса или явления и предполагает его дальнейшее изучение соответствующего процесса или явления с помощью созданной модели [1; 2; 3; 4].

Применение метода моделирования к решению нашей задачи в соответствии с приведенным определением диктует необходимость построения модели государственно-общественного управления образованием, обеспечивающей достижение современного качества образования на региональном уровне. Обеспечивая наглядность и структурную упорядоченность данного процесса, такая модель дает возможность более детального его изучения и выявления специфики и внутренних закономерностей протекания. При этом речь идет о построении двух вариантов модели: эвристической модели изучаемого процесса и соответствующей функциональной модели.

Эвристическая модель представляет собой своеобразный образ (мысленное представление) о том, как будет реализовываться идея государственно-общественного управления образованием, обеспечивающая достижение современного качества

образования на региональном уровне. Эта модель символизирует начальный этап проектирования, когда мы еще не обладали достаточно полными знаниями и информацией об исследуемом процессе. Однако она играет принципиально важную роль в части наращивания представлений о процессе государственно-общественного управления образованием, направленного на достижение современного качества образования на региональном уровне.

С целью уточнения содержательно-смыслового контекста, на основе которого мыслится осуществление государственно-общественного управления качеством образования, были определены соответствующие полномочия региональных органов управления образованием, потенциально допускающие участие представителей общественности к их реализации. Источниками для определения подробного рода полномочий стали положения действующего федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также соответствующих подзаконных актов. В результате были определены 14 групп полномочий, которые предполагают потенциальное участие представителей общественности в их реализации [5].

В дальнейшем, на этапе построения функциональной модели, соответствующие полномочия были детализированы. Основанием для такой детализации стало положение о том, что в различных субъектах Российской Федерации соответствующие региональные органы управления образованием самостоятельно решают вопрос о делегировании конкретных полномочий представителям общественности в части обеспечения качества образования. Более того, некоторые принятые в последние годы постановления декларируют функции в части обеспечения качества образования, которые напрямую адресованы представителям общественности. А по ряду осуществляемых региональным органом управления образованием функций по обеспечению качества образованием непременно требуется положительное отношение общественности на принимаемые соответствующие решения. Такая неоднозначная ситуация потребовала разработки решений, которые бы носили универсальный харак-

тер и могли бы быть реализованы в различных региональных образовательных системах.

В качестве такого решения нами была предложена оригинальная схема, которая допускает возможность реализации соответствующих полномочий посредством интегрированного участия представителей государственной и общественной составляющей управления образованием. Подобную интегрирующую роль предложено возложить на Общественный совет по вопросам обеспечения качества образования, созданный при региональном органе управления образованием. Основанием для такого вывода стало положение п. 5.1. Перечня поручений по реализации Послания Федеральному Собранию, где говорится о необходимости продолжения работы по созданию общественных советов при федеральных органах исполнительной власти и обеспечения создания таких советов при исполнительных органах государственной власти субъектов Российской Федерации [6].

Причем данные полномочия предложено структурировать в виде трех групп, наличие которых определяется объективными причинами, отраженными в действующей нормативно-правовой базе. В качестве таких группы полномочий предложено рассматривать:

- непосредственные полномочия регионального Общественного совета – полномочия, которые возложены для самостоятельной деятельности этого органа государственно-общественного управления образованием;
- полномочия регионального Общественного совета по вопросам, которые требуют наличия положительного решения с целью их утверждения Региональным органом управления образованием;
- полномочия Регионального общественного совета по вопросам, решения по которым имеют рекомендательный характер для регионального органа управления образованием.

Подробная интерпретация соответствующих групп полномочий будет приведена при описании содержательного компонента модели. Кроме того, для обеспечения однозначности в интерпретации модели и ее структурных компонентов на этапе построения эвристической модели была проведена специальная работа по уточнению понятийного аппарата. Мы исходили из того, что такое уточнение позволит наиболее точно и объективно представить соответствующее «пространство активности» субъектов государственной и общественной составляющей управления образованием в части решения задач обеспечения современного качества образования на региональном уровне.

Для построения модели нами задействованы понятия, которые структурированы в виде четырех групп: общие понятия (раскрывающие наиболее общие смысловые контуры проектируемой модели); специальные понятия (очерчивающие специ-

фику процесса государственно-общественного управления образованием, обеспечивающего достижение качества образования на региональном уровне); основные понятия (использующиеся при построении главных идей и положений модели); дополнительные понятия (определяющие особенности и взаимосвязи идей и положений модели) [7; 8; 9]. Ряд понятий получил авторскую интерпретацию.

Соответствующие в целом, оформившиеся представления о государственно-общественном управлении качеством образования на региональном уровне положены в основу построения функциональной модели. Ее суть заключается в том, чтобы определить основания, с использованием которых можно воплотить намеченный замысел (намеченную идею) в реальных условиях функционирования конкретного субъекта РФ. Это предполагает в определенной степени обобщенность содержательного наполнения компонентов модели, что делает ее воспроизводимой. Существенными характеристиками такой модели являются функции – своеобразные характеристики, которые отражают ее предназначение, т.е. то, ради чего такая модель нами создается.

В силу сложившихся традиций при проектировании модели мы опирались на положения системного и деятельностного подходов. Системный подход получил свое отражение в определении системных особенностей процесса государственно-общественного управления образованием, обеспечивающего достижение современного качества общего образования. Это, в частности, проявляется в структурировании модели и выделении ее основных компонентов (целевой, содержательный, процессуальный и результативный). Деятельностный подход позволяет представить данный процесс в динамике, подчеркнуть его этапность. Учитывая специфику решаемых задач, имеет смысл выделить три этапа, на каждом из которых решаются конкретные задачи, обусловленные реализации положений государственно-общественного управления на региональном уровне в части достижения современного качества общего образования. Выделены, в частности, три этапа реализации модели: подготовительный, деятельностный, продуктивный. На каждом из этапов осуществляется смысловая интерпретация каждого из четырех выделенных компонентов: целевого, содержательного, процессуального и результативного.

Использование двух подходов – системного и деятельностного – позволяет получить очень важный результат – компактность и наглядность в интерпретации такого сложного процесса, как государственно-общественное управление образованием, обеспечивающее достижение современного качества общего образования на региональном уровне. Размещение структурных компонентов (системный подход) по вертикали и интерпретация их по горизонтали в рамках каждого из трех этапов (деятельностный подход) определили матричное представление модели (рис. 1).



Рис. 1. Схематическое представление модели государственно-общественного управления качеством образования на региональном уровне

**Целевой компонент.** Его основное назначение – предвосхищение ожидаемых результатов проектируемой деятельности. Такое понимание функций целевого компонента дает возможность связывать цель с отражением идеальных представлений об интегрированных возможностях государственной и общественной составляющей управления образованием в обеспечении современного качества образования в регионе. Целевой компонент находит свое предметное выражение в формулировках целевых установок. Соответствующие целевые установки отражают результаты взаимодействия субъектов государственно-общественного управления в виде обобщенных мыслительных образований, в соответствии с которыми предполагается формирование остальных компонентов модели. Кроме того, цель и задачи позволяют очертить контуры ожидаемого результата данной деятельности. В результате образуется понимание того, как следует организовать деятельность наделенных полномочиями представителей государственной и общественной составляющей управления образованием, что обеспечит ее направленность на обеспечение современного качества образования.

**Цель** определяется следующим образом – достижение современного качества образования в региональной образовательной системе посредством обеспечения оптимального взаимодействия наделенных полномочиями представителей государственной и общественной составляющих.

Достижение данной цели осуществляется не сразу. Соответствующий процесс пролонгирован во времени и осуществляется на нескольких этапах. Исходя из специфики реализации модели в различных региональных образовательных системах, можно рекомендовать следующие последовательности постановки и достижения задач.

#### *Задачи подготовительного этапа:*

- нивелирование устоявшихся стереотипов в части формирования общественностью социального заказа на качественное образование;
- формирование готовности субъектов государственной природы к работе с общественностью, мотивации на активный контакт с потенциальными носителями социального заказа на образование;
- определение и детализация полномочий общественности в части обеспечения современного качества образования в регионе;
- разработка регламентов оптимального взаимодействия наделенных полномочиями представителей государственной и общественной составляющих государственно-общественного управления образованием в регионе.

#### *Задачи деятельностного этапа:*

- обеспечение общественности достоверной и релевантной информацией о состоянии качества образования в региональной образовательной системе;
- активизация субъектной позиции общественности в сфере формирования социального заказа на образование в региональной образовательной системе;
- развертывание целенаправленной работы по подготовке различных представителей общественности к компетентному осуществлению возложенных на них полномочий по обеспечению качества образования в регионе;
- расширение практики реального участия общественности в принятии и исполнении решений по обеспечению современного качества образования в регионе.

#### *Задачи продуктивного этапа:*

- формирование конструктивных отношений наделенных полномочиями представителей государственной и общественной составляющих в части принятия и исполнения решений по достижению современного качества образования в регионе;
- развитие общественного самосознания, способствующего соблюдению различными группами населения в регионе правил и норм участия в обеспечении качества образования;
- поиск эффективных организационно-управленческих механизмов включения общественности в обеспечение современного качества образования в регионе.

**Содержательный компонент.** Данный компонент определяет содержание деятельности, лежащей в основе государственно-общественного управления качеством образования в региональной образовательной системе. Основанием для определения смыслового наполнения содержательного компонента является поиск оптимального соотношения полномочий и ответственности представителей государственной и общественной

составляющих в решении задачи обеспечения качества образования на региональном уровне. Оригинальность и новизна такого подхода заключается не только в использовании мощного синергетического эффекта взаимодействия (когда оптимальное использование государственного управления преумножаются возможностями общественной составляющей), но и в реализации этого механизма в условиях действия нового законодательства.

Новое законодательство в сфере образования, по сути, наметило своего рода «пространство активности» для субъектов управления, как государственной, так и общественной природы. Соответствующее «пространство активности» затрагивает сферу построения образовательной политики и законотворчества в образовательной области, касается уточнения содержания образования, определения кадрового и материально-технического обеспечения образования в регионе. Поэтому при определении содержательного компонента модели потребовалось уточнить то «пространство активности» субъектов государственной и общественной природы с целью направления их усилий на достижение современного качества образования на уровне региона.

В данной модели соответствующее «пространство активности» субъектов государственно-общественного управления качеством образования на региональном уровне образовано совокупностью полномочий, которые, как было отмечено выше, представлено в виде трех групп.

При определении состава полномочий мы не ставили перед собой задачу распределить их осуществление по этапам реализации модели. Принимая во внимание тот факт, что движение от одного этапа к следующему этапу свидетельствует о более высоком уровне зрелости складывающейся в регионе системы государственно-общественного управления качеством образования. Иными словами, чем выше уровень зрелости данной системы, тем более сложные и ответственные полномочия могут быть не нее возложены. Поэтому невозможно привести универсальную схему распределения «пространства активности» субъектов государственно-общественного управления по этапам реализации модели. Мы считаем, что это должно быть задачей конкретного региона. Возможно, речь пойдет о таком порядке вовлечения представителей общественности в реализацию наделенных им полномочий, которая определяет их готовность эти полномочия реализовать. Поэтому мы приводим примерные характеристики полномочий без привязки их к этапам реализации модели. Также отметим, что реализацию соответствующих полномочий предполагается осуществлять с использованием организационно-управленческих инструментов, которые будут сосредоточены в руках Общественного совета, являющегося формой интегрированного участия представителей государственной и общественной составляющей управления образованием в обеспечении качества образования.

1. Непосредственные полномочия регионального Общественного совета – полномочия, которые возложены для самостоятельной деятельности этого органа государственно-общественного управления образованием. Данный перечень составлен на основе нормативной базы Российской Федерации и может быть расширен в связи с изменением федерального и регионального законодательства. Сюда входят следующие полномочия:

- формирование сообщества общественных экспертов в сфере образования (в том числе посредством их сетевого взаимодействия), направление в адрес регионального органа управления образованием ходатайств о включении общественных экспертов (персонально) в конкурсные, аттестационные, аккредитационные, конфликтные комиссии, комиссии по рассмотрению обращений граждан, а также в состав общественных наблюдателей при проведении процедур государственной итоговой аттестации выпускников общеобразовательных учреждений;
- привлечение общественности к формированию единых подходов, критериев и показателей оценки качества образования на региональном уровне, в том числе средствами социологических опросов; создание условий для развития субъектной позиции общественности в части обсуждения результатов оценки качества образования, а также выработке предложений по его совершенствованию;
- формирование перечня образовательных организаций для проведения независимой оценки качества их работы на основе изучения результатов общественного мнения, определение

критериев эффективности работы образовательных организаций в рамках независимой системы оценки качества их работы; формирование предложений по результатам независимой оценки качества работы образовательных организаций в адрес их учредителей;

- подготовка предложений в открытый перечень организаций, индивидуальных предпринимателей, которые могут проводить независимую оценку качества образования в регионе, а также рекомендация широкой общественности кандидатов в список физических лиц – экспертов регионального уровня;

- участие в обсуждении критериев формирования нормативов финансирования образовательных организаций субъекта РФ;

- участие в оптимизации инновационной деятельности в региональной образовательной системе и инициирование участия общественности в реализации региональных инновационных проектов;

- участие через своих членов в заседаниях координационных, совещательных, экспертных и иных органов, созданных региональным органом управления образованием;

- информирование общественности о различных российских, иностранных и международных общественных организациях, осуществляющих общественную аккредитацию;

- сотрудничество со средствами массовой информации в части предъявления общественного мнения по вопросам образования; разъяснение принципов государственной политики в сфере образования для всех участников образовательных отношений;

- инициирование создания и координация деятельности общественных объединений, обеспечивающих поддержку и развитие детей с ограниченными возможностями здоровья, а также профессиональных общественных объединений;

- участие в мероприятиях, проводимых региональным органом управления образованием в соответствии с согласованными планами действий;

- запрос в установленном порядке у руководства и структурных подразделений регионального органа управления образованием информации, необходимой для работы Общественного совета.

#### Интерпретация процессуального механизма на подготовительном этапе

Механизм реализации	Формулировки ожидаемых результатов
Обеспечение деятельности региональных организационных структур участия общественности в реализации компетенций по вопросам качества образования	Формирование регионального Общественного совета как организационной структуры участия общественности в реализации компетенций по вопросам качества образования в условиях государственно-общественного управления
Обеспечение подготовки общественных экспертов, представителей общественности к компетентному осуществлению возложенных на них полномочий по обеспечению качества образования в регионе	Выявление мотивов, затруднений, потребностей представителей общественности, экспертного сообщества, связанных с участием в деятельности Общественного совета. Сбор и анализ предложений от представителей общественности, экспертного сообщества, связанных с ожиданиями от участия в деятельности Общественного совета
Оптимизация взаимодействия представителей государственной и общественной составляющих государственно-общественного управления образованием в регионе по вопросам обеспечения достижения качества образования	Обеспечение и поддержание связей и отношений между обществом и региональным органом управления образованием в соответствии с наделенными полномочиями, обеспечивающими качество общего образования

#### Интерпретация процессуального механизма на деятельностном этапе

Механизм реализации	Формулировки ожидаемых результатов
Обеспечение деятельности региональных организационных структур участия общественности в реализации компетенций по вопросам качества образования	Организация деятельности регионального Общественного совета как организационной структуры участия общественности в реализации компетенций по вопросам качества образования в условиях государственно-общественного управления (формирование и развитие внутриорганизационных связей и отношений в Общественном совете)
Обеспечение подготовки общественных экспертов, представителей общественности к компетентному осуществлению возложенных на них полномочий по обеспечению качества образования в регионе	Формирование у представителей экспертного сообщества, представителей общественности профессиональных компетенций в сфере общественной экспертизы и содействия мероприятиям по обеспечению качества общего образования
Оптимизация взаимодействия представителей государственной и общественной составляющих государственно-общественного управления образованием в регионе по вопросам обеспечения достижения качества образования	Организация расширения контактов между общественностью и органами власти в соответствии с наделенными полномочиями, обеспечивающими качество общего образования

#### Интерпретация процессуального механизма на продуктивном этапе

Механизм реализации	Формулировки ожидаемых результатов
Обеспечение деятельности региональных организационных структур участия общественности в реализации компетенций по вопросам качества образования	Оптимизация деятельности Общественного совета и его конструктивное взаимодействие с другими организационными структурами региона и РФ, обеспечивающими качество общего образования в условиях государственно-общественного управления
Обеспечение подготовки общественных экспертов, представителей общественности к компетентному осуществлению возложенных на них полномочий по обеспечению качества образования в регионе	Обобщение и систематизация опыта (практики участия) деятельности представителей общественности, экспертного сообщества для повышения эффективности деятельности Общественных советов
Оптимизация взаимодействия представителей государственной и общественной составляющих государственно-общественного управления образованием в регионе по вопросам обеспечения достижения качества образования	Инициирование различных форм продуктивного взаимодействия между общественностью и органами власти, влияющих на изменение качества общего образования

*Ожидаемые результаты на подготовительном этапе:*

Группы ожидаемых результатов	Формулировки ожидаемых результатов
Результаты, относящиеся к психолого-педагогическому обеспечению государственно-общественного управления качеством образования	1. Адекватные представления общественности о возможностях региона в обеспечении современного качества образования. 2. Сформированность сообщества общественных экспертов по вопросам достижения современного качества образования (в части полномочий, отнесенных к компетенции общественных институтов управления образованием). 3. Активное участие общественности в организации взаимодействия общественных организаций по оптимизации ресурсов, направленных на обеспечение качества образования в регионе.
Результаты, относящиеся к принимаемым управленческим решениям	1. Сложившиеся в региональной образовательной системе принципы и подходы к разделению полномочий между государственной и общественной составляющей по обеспечению современного качества образования. 2. Функционирование при региональном органе управления образованием Общественного совета по вопросам обеспечения качества образования (на основании Поручения Правительству РФ, Пр-3086, п. 5.1).
Результаты, непосредственно относящиеся к достижению качества образования	1. Сформированность социального заказа региона на отражение в содержании образовательных программ экономических, общественно-политических и социально-культурных особенностей региона. 2. Оформившаяся потребность образовательных учреждений в ресурсной обеспеченности реализуемых образовательных программ. 3. Изменение стереотипных представлений субъектов государственно-общественного управления качеством образования о характере и природе достигаемых учащимися новых образовательных результатов.

*Ожидаемые результаты на деятельностном этапе:*

Группы ожидаемых результатов	Формулировки ожидаемых результатов
Результаты, относящиеся к психолого-педагогическому обеспечению государственно-общественного управления качеством образования	1. Согласованность деятельности всех субъектов государственно-общественного управления в обеспечении современного качества образования в регионе. 2. Глубокое и всестороннее понимание экспертным общественным сообществом предмета и целевых установок экспертиз по вопросам обеспечения качества образования.
Результаты, относящиеся к принимаемым управленческим решениям	1. Конкретность и очевидность полномочий, которыми наделены различные субъекты государственно-общественного управления в регионе, в контексте обеспечения качества образования. 2. Реализация Общественным советом в полном объеме возложенных на него полномочий.
Результаты, непосредственно относящиеся к достижению качества образования	1. Соответствие содержания реализуемых образовательными учреждениями образовательных программ социальному заказу региона. 2. Ресурсная обеспеченность реализуемых образовательными учреждениями образовательных программ. 3. Подчиненность усилий различных субъектов государственно-общественного управления образованием достижению учащимися новых образовательных результатов.

*Ожидаемые результаты на продуктивном этапе:*

Группы ожидаемых результатов	Формулировки ожидаемых результатов
Результаты, относящиеся к психолого-педагогическому обеспечению государственно-общественного управления качеством образования	1. Основанная на профессиональных принципах совместно-распределенная активность государственной и общественной составляющих в обеспечении качества образования в регионе. 2. Активная и конструктивная позиция сообщества общественных экспертов в определении и обосновании путей достижения современного качества образования. 3. Высокий уровень ответственности общественности за качество образования в регионе.
Результаты, относящиеся к принимаемым управленческим решениям	1. Укоренившаяся в регионе практика предъявления общественностью своих образовательных потребностей, а также притязаний по поводу качественного образования. 2. Сформированность эффективных организационно-управленческих механизмов включения общественности в обеспечение современного качества образования в регионе. 3. Продуктивная деятельность Общественного совета на основе активного использования интеллектуальных информационных технологий в процессе подготовки и принятия решений.
Результаты, непосредственно относящиеся к достижению качества образования	1. Наличие практики гибкого реагирования содержания образовательных программ на изменения в социально-образовательном заказе региона. 2. Оптимальное ресурсное обеспечение реализуемых образовательными учреждениями образовательных программ (в зависимости от социального заказа и достигаемых результатов образования). 3. Положительная динамика достижения учащимися планируемых результатов освоения образовательных программ с учетом изменяющегося социального заказа.



2. Полномочия регионального Общественного совета по вопросам, которые требуют наличия положительного решения с целью их утверждения Региональным органом управления образованием. При определении данных полномочий были рассмотрены нормативные документы федерального уровня. В них речь идет о подготовке и общественном обсуждении проектов нормативных правовых актов, разрабатываемых федеральными органами исполнительной власти. Подразумевается, что на региональном уровне должны существовать аналогичные документы о подготовке и общественном обсуждении проектов нормативных правовых актов, разрабатываемых, в том числе, региональным органом управления образованием. Сюда входят следующие полномочия:

- рассмотрение разрабатываемых региональным органом управления образованием проектов нормативных правовых актов, которые в соответствии с приказом регионального органа управления образованием, определяющим состав нормативных правовых актов и иных документов, включая программные, не могут быть приняты без предварительного обсуждения на заседаниях Общественного совета;

- определение перечня проектов нормативных правовых актов регионального органа управления образованием, общий срок общественного обсуждения которых не может составлять менее 60 календарных дней;

- организация участия общественности в разработке проектов государственных региональных, целевых программ развития образования, критериев их экспертизы и их реализации;

- участие в оценке последствий принятия решений о реорганизации и ликвидации образовательных организаций в региональной образовательной системе.

3. Полномочия Регионального общественного совета по вопросам, решения по которым имеют рекомендательный характер для регионального органа управления образованием. В данный список внесены те полномочия, содержание которых носит необязательную, ориентировочную направленность для принятия решения со стороны регионального органа управления образованием. Сюда входят следующие полномочия:

- рассмотрение проектов решений регионального органа управления образованием и внесение в региональный орган управления образованием предложений по вопросу целесообразности принятия указанных решений;

- рассмотрение инициатив общественных объединений, организаций в сфере образования субъекта РФ через специальный ресурс в сети Интернет и внесение в региональный орган управления образованием предложений по их рассмотрению и реализации;

- выявление общественно значимых приоритетов в области образования, науки и молодежной политики и внесение в региональный орган управления образованием предложений по их проработке;

- проведение анализа обращений граждан, поступающих в региональный орган управления образованием, результатов их рассмотрения; направление рекомендаций по оптимизации взаимодействия участников образовательных отношений в адрес образовательных организаций и их учредителей;

- внесение в региональный орган управления образованием предложений по проведению социологических опросов по различным вопросам в установленной сфере деятельности.

**Процессуальный компонент.** В основе отбора механизмов, процессуально обеспечивающих реализацию содержания модели на каждом этапе, положено понимание необходимости привлечения субъектов общественного управления к реализации определенных законодательством и региональными органами управления образованием компетенций в части обеспечения качества образования. Исходя из этого, можно выделить такие процессуальные механизмы реализации модели, как:

- обеспечение деятельности региональных организационных структур участия общественности в реализации полномочий по вопросам обеспечения современного качества образования;

- обеспечение подготовки общественных экспертов, представителей общественности к компетентному осуществлению возложенных на них полномочий по обеспечению качества образования в регионе;

- оптимизация взаимодействия представителей государственной и общественной составляющих государственно-общественного управления образованием в регионе по вопросам обеспечения достижения качества образования.

Описание содержания представленных механизмов отражает ряд особенностей, характерных для описываемой модели. Во-первых, все выделенные механизмы действуют одновременно, обеспечивая синергетический эффект в решении задач целевого компонента модели и достижения, тем самым, ожидаемых результатов. Во-вторых, каждый из механизмов обеспечивает реализацию содержания модели на конкретном ее этапе, а потому отличается спецификой. В-третьих, развертывание каждого из механизмов происходит постепенно, в логике решаемых задач, и носит, таким образом, характер поступательного развития.

**Результативный компонент.** Данный компонент позволяет судить о том, насколько успешно осуществляется проектируемый процесс. Достижение поставленной цели осуществляется поэтапно. О том, как это происходит, можно судить по достижению ожидаемых результатов по окончании каждого из трех этапов.

Можно выделить три группы ожидаемых результатов:

а) результаты, относящиеся к психолого-педагогическому обеспечению государственно-общественного управления качеством образования; б) результаты, относящиеся к принимаемым управленческим решениям; в) результаты, непосредственно относящиеся к достижению качества образования.

Первая группа ожидаемых результатов означает своего рода универсализацию значимости специального набора знаний субъектов государственно-общественного управления качеством образования, мотивов их включения в эту деятельность, а также проявления субъектной позиции. Вторая группа ожидаемых результатов касается уточнения существующего в региональной образовательной системе нормативно-правового поля в части, касающейся деятельности различных субъектов государственно-общественного управления качеством образования. Третья группа ожидаемых результатов является проекцией принимаемых управленческих решений в плоскости достижения современного качества образования на региональном уровне.

Приведенные формулировки результатов определяют оценки успешности реализации модели государственно-общественного управления образованием, обеспечивающей достижение современного качества образования на региональном уровне. В силу пролонгированности проектируемого процесса соответствующие результаты определяют промежуточные и конечные качественные характеристики успешности взаимодействия представителей государственной и общественной составляющей в части достижения современного качества образования на региональном уровне. В русле принятой идеи совокупность ожидаемых результатов выстроена в логике повышения требований к субъектам государственно-общественного управления качеством образования.

Действенность предложенной модели государственно-общественного управления качеством образования на региональном уровне определяется ее самовоспроизводимостью, когда общественные организации и представители общественности проявляют подлинный интерес к образованию, становятся активными участниками образовательных отношений, а представители государственного управления заинтересованы в их конструктивной поддержке и деятельном участии. В этом случае общественная составляющая способна цивилизованно и аргументированно влиять на проводимую в регионе политику в сфере качества образования.

#### Библиографический список

1. Штофф, В.А. Роль модели в познании. – Л., 1963.
2. Ильясов, Д.Ф. Педагогические теории и роль субъективного фактора в их проектировании / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – № 12.
3. Ильясов, Д.Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М., 2003.
4. Сизова, Е.Р. Моделирование в структуре учебной деятельности // Высшее образование в России. – 2007. – № 9.
5. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М., 2013.
6. Перечень поручений по реализации Послания Федеральному Собранию [Э/п]. – Р/д: <http://www.kremlin.ru/assignments/20004>



7. Ильясов, Д.Ф. Развитие представлений о педагогических теориях и подходах к их проектированию / Д.Ф. Ильясов, О.А. Ильясова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 1.
8. Ильясов, Д.Ф. Самообучающаяся организация как феномен и стратегия (на примере общеобразовательного учреждения) // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
9. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием: учеб. пособ. по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М., 2004.

## Bibliography

1. Shtoff, V.A. Rolj modeli v poznanii. – L., 1963.
2. Iljasov, D.F. Pedagogicheskie teorii i rolj subjektivnogo faktora v ikh proektirovanii / D.F. Iljasov, O.A. Iljasova // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 12.
3. Iljasov, D.F. Princip reguliruemogo ehvolucionirovaniya v pedagogike / D.F. Iljasov, G.N. Serikov. – M., 2003.
4. Sizova, E.R. Modelirovanie v strukture uchebnoy deyatel'nosti // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2007. – № 9.
5. Rossiyskaya Federaciya. Zakonih. Federal'niy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoj Federacii». – M., 2013.
6. Perechenj poruchenij po realizacii Poslaniya Federal'nomu Sobraniyu [Eh/r]. – R/d: <http://www.kremlin.ru/assignments/20004>
7. Iljasov, D.F. Razvitie predstavlenij o pedagogicheskikh teoriyakh i podkhodakh k ikh proektirovaniyu / D.F. Iljasov, O.A. Iljasova // Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal. – 2010. – № 1.
8. Iljasov, D.F. Samoobuchayuyasaya organizaciya kak fenomen i strategiya (na primere obtheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya) // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
9. Iljasov, D.F. Teoriya upravleniya obrazovaniem: ucheb. posob. po speckursu dlya stud. ped. special'nostey i rukovoditeley obrazov. uchrezhdenij / D.F. Iljasov, G.N. Serikov. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 12.05.14

УДК 372

*Fedoulov B.A., Zarechnev D.O. FEATURES OF SUPERVISORY CONTROL OVER GROUPS OF CADETS IN LEGAL INSTITUTIONS MIA RUSSIA.* The article reveals the features of educational work in a training group of cadets of legal institutions in the modern conditions. The analysis of the basic educational problems is given, the nature and content of supervisory control is clarified; some requirements of the supervision of individual students, factors of formation of cadet staff, basic directions, stages, forms and methods of work of responsibility supervisors are justified. Some guidelines on the management of supervisory control work are presented.

**Key words:** responsibility supervisory control work, students of a legal institute, educational problems, factors of cadet staff, forms and methods of work, advice on doing responsibility supervisory work.

**Б.А. Федулов**, д-р пед. наук, проф. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [fedulovb@mail.ru](mailto:fedulovb@mail.ru);

**Д.О. Заречнев**, канд. пед. наук, доц. БЮИ МВД России, г. Барнаул, E-mail: [zarechnev@buimvd.ru](mailto:zarechnev@buimvd.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КУРАТОРСКОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РОССИИ

В статье раскрыты особенности проведения кураторской работы в учебной группе курсантов юридических институтов в современных условиях, дан анализ основных воспитательных задач, уточнена сущность и содержание кураторства, обоснованы требования к личности куратора, выделены факторы формирования курсантского коллектива, основные направления, этапы, формы и методы работы кураторов, представлены рекомендации по ведению кураторской работы.

**Ключевые слова:** кураторская работа, курсант юридического института, воспитательные задачи, факторы формирования курсантского коллектива, формы и методы работы, рекомендации по ведению кураторской работы

Современный этап реформирования российского общества непосредственно связан с решением проблем совершенствования подготовки офицерских кадров для ОВД МВД РФ. Центральным вопросом является формирование личности, имеющей социально-нравственную направленность и высокую профессиональную подготовку. Проблемы воспитания курсанта будущего сотрудника полиции, связаны с решением трех основных задач. Первая – поднять его правовой и нравственный авторитет как представителя власти, вторая задача – обеспечение охраны не только права, жизни, здоровья людей, но и исторического национально-культурного наследия нашего народа. Третья перенести центр правового воздействия института полиции с карательной функции на профилактическую. Проведение кураторской работы является одним из эффективных направлений, реализующих эти задачи. Педагогическая теория и практика показывает, что, во-первых, личность может воспитать только личность, во-вторых, личность формируется непосредственно в коллективе [1, с. 80].

Анализируя переходные процессы, связанные с реформированием нашего, следует учитывать их влияние на уровень воспитательного воздействия профессорско-преподавательского состава и командиров курсантских подразделений на обучаемых как будущих сотрудников полиции. Без активизации воспитатель-

ного воздействия с учетом изменившихся сегодня материальных и социальных условий, невозможно говорить о существенном повышении качества решения стоящих перед вузом МВД задач.

Одной из существенной особенностью, существующего положения дел является отсутствие достаточно эффективной системы формирования курсантских коллективов. Они создаются без целенаправленной работы под воздействием случайных факторов и не исключают приобретения антисоциальной направленности, под влиянием взаимоотношений входящих в его состав личностей курсантов и внешнем воздействии социума. Все это вызывает объективную необходимость возрождения кураторской работы с учетом современных требований. При реализации данного направления необходимо учитывать как опыт, ранее существовавший в учебных заведениях, так и те особенности, в которых находится наше общество и вузы МВД РФ.

Оценивая сложность стоящих задач и проблемность в назначении куратором достаточно опытных и социально подготовленных педагогов, возможным вариантом является организация и проведение кураторской работы не отдельными преподавателями, а закреплёнными кафедрами за учебными группами курса на весь период обучения [2, с. 56-64]. В этом случае кафедра становится подлинным центром не только учебной, но и воспитательной работы.

Кураторство как социальное явление общества, представляет собой один из способов организации преемственности поколений, непосредственно в условиях практической деятельности. Кураторство – одна из форм наставничества и одно из обязательных условий воспитания, является специфическим фактором и исторической особенностью славянского этноса.

К отбору кураторов предъявляются серьезные требования. При отборе необходимо учитывать: наличие жизненного опыта, уровень образования и квалификации; интерес к проблемам кураторства и личное желание быть наставником; наличие педагогических способностей, знаний, практического опыта в работе; степень развития идейно-нравственных, профессиональных, психологических качеств личности, а также специфических черт, присущих куратору (чуткость, заботливость, отзывчивость, терпение, выдержка, готовность помочь). Залогом успешной работы куратора является его заинтересованное отношение к своему подшефному, понимание и знание его проблем, особенностей педагогической работы.

Общеизвестно, что воспитание играет особую роль в развитии личности будущего полицейского, наряду с созданием условий для работы личности над собой и самовоспитания. Воспитание было и остается целенаправленным и организованным воздействием субъекта воспитательной деятельности (социальных институтов или уполномоченных ими лиц) на объект воспитания с целью формирования определенного типа личности, соответствующего социальному заказу общества на данном историческом этапе его развития. При этом нельзя сбрасывать со счетов роль учебного коллектива. Коллектив – высшая стадия развития первичной организационной общности людей, направленная на достижение социально значимых целей и объединяющая своих членов, как самим процессом совместной деятельности, так и ее организацией и системой стимулирования.

Коллектив характеризуется высокой сплоченностью в основных или во всех сферах жизнедеятельности, доминированием принципов товарищества в развитии деловых и личных отношений, высоким уровнем действенной групповой эмоциональной идентификации, оптимальным сочетанием общественного самоопределения и индивидуального.

В целом, в социальной психологии коллектив рассматривается как качественная характеристика уровня развития организованной общности людей. В отличие от многих других социально-психологических процессов формирование и развитие коллектива принадлежат к числу организованных (а не самопроизвольных, спонтанных) групповых процессов. Управление процессом формирования коллектива предполагает применение системного подхода, целостной и последовательной организации всей жизнедеятельности коллектива по принципу коллективности.

Основными факторами формирования коллектива являются: широкое применение групповых и коллективных форм организации совместной деятельности, создание системы функциональной, материальной, информационной, организационной, управленческой взаимосвязанности и взаимозависимости членов коллектива, обеспечение компетентного руководства коллективом и положительного личного примера руководителя; целенаправленное формирование самосознания коллектива, ориентация его на самосовершенствование и превращение в субъект управления и воспитания. Следовательно, одним из ведущих факторов воспитания личности является первичный коллектив, в котором утверждаются нормы нравственного поведения, прививаются социально-психологические навыки общения, осуществляется профессиональный рост.

Развитие (формирование) коллектива – процесс развития и совершенствования качеств членов и характеристик коллектива в целом, отличающих его от других типов социально-экономических общностей. В качестве главного критерия выступает осуществление коллективом функции субъекта самоуправления и самовоспитания, то есть предъявление управленческих и воспитательных требований к личности. На низшей стадии развития коллектива все требования исходят только от руководителя; на второй – принимаются и предъявляются активом; на третьей – коллектив как единое целое становится источником требований к личности и реальной воспитательной силой.

Далее раскроем рекомендации по ведению кураторской работы. Основные цели кураторства: 1. Создание условий для адаптации курсантов к условиям службы и учебы в вузе. 2. Воспитательная работа в процессе развития профессионально зна-

чимых качеств курсантов и слушателей. 3. Воспитательная работа в процессе развития морально-нравственных качеств личности. 4. Сплочение и развитие социально-нравственной направленности коллективов учебных отделений. 5. Воспитательная работа в процессе подготовки выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности.

В основу деятельности офицеров-кураторов в отличие от непосредственных командиров и начальников должно быть положено принципиально новое личностно ориентированное отношение к курсанту в процессе общения. Во взаимоотношениях с непосредственными командирами преобладают указания, приказы, распоряжения, т.е. субъект-объектные отношения с целью поддержания заданного порядка и организации. В деятельности куратора для развития и совершенствования личности должны преобладать субъект-субъектные отношения, т.е. в общении не должно быть ничего, что ущемляло бы потребности, интересы и желания личности, реализуя положения личностно-ориентированного подхода [3, с. 126-129]. Куратор должен принять и учесть то, что есть, и создать условия для того, чтобы личность сама работала над изменением своих ценностных установок и потребностей. Руководство осуществляется через рекомендации, советы, оценки, организацию соответствующей деятельности, создание общественного мнения, положительного психологического климата.

В процессе адаптации оказывается помощь курсанту в освоении новой сферы жизнедеятельности, взаимодействии со средой по поводу распорядка дня, организации службы, учебы, требований дисциплины, быта, общения, досуга, деятельности, связанной с удовлетворением физических потребностей и уходу за собой, активном культурном и физическом развитии, общих норм поведения. Адаптация должна охватить такие сферы, как служебно-функциональную, общественно-психологическую и материально-бытовую, основные процессы должны завершиться к окончанию прохождения курса ввода в специальность. В дальнейшем в основном ведется индивидуальная работа, особенно при изменении вида деятельности (учебной, практической) и мест базирования (основная база, загородный учебный центр и т.д.).

Развитие личности в современных условиях требует учета недостатков в ранее существовавшей воспитательной системе, основанной на формировании убежденности и сознательности. Основные усилия сосредотачивались на передаче информации о морали, нравственности, убеждении в целесообразности гуманного, социально-нравственного поведения и деятельности. Не учитывалось, что в основе поведения человека изначально лежат личные потребности. Если у человека отсутствуют социальные потребности, то никакая убежденность и никакие логические доводы не дадут стимулы выполнять нормы социального поведения и общественно-полезной деятельности. Поэтому основным направлением в развитии личности следует считать создание условий для трансформации имеющихся и приобретения новых потребностей. Только при их формировании можно рассчитывать на результативность убеждения и осознания социально-нравственных норм поведения и деятельности.

Основными направлениями работы куратора следует считать:

- формирование у курсантов научного мировоззрения на основе глубокого изучения ими дисциплин согласно учебных программ, Присяги, уставов, а так же документов по организации учебно-воспитательного процесса в высших учебных заведениях;

- воспитание у курсантов любви к избранной профессии путем ознакомления их с традициями, подвигами сотрудников ОВД при решении служебно-боевых задач и участия в различных межнациональных конфликтах на территории России;

- формирование у курсантов высоких профессиональных, морально-волевых и психологических качеств, необходимых офицеру ОВД;

- правовое, нравственное, эстетическое и физическое воспитание курсантов.

Основным в деятельности куратора в этом направлении должно быть: изучение курсантов, подбор и подготовка младших командиров, актива (ответственного за учебный сектор, секретчика, редколлегия, культорга, спорторга), формирование общественного мнения, нравственных взаимоотношений, традиций, оптимистических настроений, положительного психологического климата и направленности на успешное решение стоящих задач.

Выделим основные формы и методы ведения кураторской работы применительно к следующим этапам обучения курсантов в институте:

1. Первоначальный этап обучения (первый курс). На первом этапе происходит образование, формирование и становление курсантских коллективов, включение их в различные сферы деятельности: учебную, общественную и научную.

2. Последующий этап обучения (второй, третий, четвертый курсы). На этом этапе в определенных условиях происходит развитие личности курсанта и курсантских коллективов, расширяется сфера деятельности курсантов, повышается степень активности.

3. Заключительный этап обучения (пятый курс). На этом этапе завершается подготовка курсантов как сотрудников полиции и формирование их готовности к самообразовательной деятельности [4].

Первоначальный этап обучения курсантов с его адаптационным периодом представляет собой наиболее ответственный и важный участок в деятельности куратора. Каждому следующему этапу обучения присущи свои особые качественные стороны, которые необходимо учитывать при работе с курсантами. Чтобы успешно выполнять возложенные на него задачи, куратору необходимо постоянно изучать курсантов, используя следующие методы: метод изучения документов (личные дела, данные профессионально-психологического отбора, служебные карточки), метод наблюдения. С наибольшим эффектом этот метод применяется в том случае, если преподаватель-куратор ведет лекционный курс, семинары, групповые и другие занятия в учебной группе, куратором которой он является. Метод обмена мнениями, он применяется куратором при проведении диспутов, дискуссий, в личных беседах с курсантами, другими преподавателями, ведущими занятия в данной учебной группе, командирами подразделений. Метод группового опроса, проводится в форме или анкетного опроса, или группового интервью для выявления мнения по какому-либо вопросу (вопросам), когда требуется быстрый ответ. Данный метод применяется реже других, так как применение первых трех методов дает куратору достаточную информацию о курсантах учебной группы [5].

Преподаватель-куратор использует в своей работе с курсантами различные формы, среди которых основными являются:

- информирование о событиях в стране и за рубежом;
- индивидуальные беседы с курсантами;
- беседы с младшими командирами и активом группы;
- участие в подготовке и проведении культурно-массовых мероприятий и строевых собраний;
- участие в подведении итогов;
- привлечение курсантов для оказания помощи кафедре в оформлении и совершенствовании учебно-лабораторной базы;
- вовлечение в работу научных кружков и внештатных лабораторий;
- проверка состояния конспектов и обучение конспектированию лекций;
- беседы с командирами курсантских подразделений по вопросам выработки единой политики воздействия на курсантов;

- оказание помощи в организации мероприятий, направленных на повышение успеваемости и укрепление дисциплины.

Для организации и учета кураторской работы разрабатываются годовая и месячные планы, а также ведется журнал кураторской работы. В годовом плане указываются задачи и основные мероприятия в зависимости от курса обучения. В месячном плане определяются два раздела – для индивидуальной работы и работы по сплочению коллектива. В первом разделе указываются курсанты, с которыми ведется индивидуальная работа и необходимые педагогические воздействия.

Во втором разделе определяются мероприятия по направлениям: работа с активом; формирование общественного мнения; анализ успеваемости и определение мер по ее повышению; анализ дисциплины и определение мер по ее укреплению; организация коллективной деятельности; формирование нравственных отношений; создание положительного настроения в коллективе; организация культурно-массовой работы; организация спортивных мероприятий; формирование профессионально-значимых качеств; создание традиций коллектива; беседы, читательские конференции, викторины, научные и научно-практические конференции и т.д. [6].

В заключении выделим ряд выводов по проведению кураторской работы в вузах МВД России. Офицер-куратор является наставником и воспитателем курсантов, в своей работе он взаимодействует и использует рекомендации офицера-психолога, постоянно опирается на младших командиров и актив учебной группы, развивает их инициативу, самостоятельность за порученные участки учебно-воспитательной работы. Критерием эффективности работы отдела, службы, кафедры в курируемых отделениях является фактическое состояние дел в учебной группе. На Ученом совете не реже одного раза в год проводятся заседания, на которых обсуждается накопленный опыт, вырабатываются предложения по дальнейшему повышению эффективности воспитательной работы с курсантами. Куратор учебной группы не должен подменять командира подразделения, а должен оказывать ему помощь по вопросам дисциплины и учебы, главным образом по вопросам воспитания курсантов. Опыт показывает, что успех в работе может быть достигнут только при согласованных усилиях командира роты, взвода и куратора, систематических контактах и обмене опытом. Работа куратора должна вестись корректно, тактично, не вызывать осложнений и конфликтов. Начальник курса, взвода обязан обеспечивать проведение куратором мероприятий и оказывать ему необходимую помощь в организации воспитательной работы с курсантами. При подведении итогов за неделю куратор должен оказать непосредственную помощь командиру взвода в подготовке к подведению итогов в анализе успеваемости и дисциплины в организационно-методическом плане. Кроме этого, куратору рекомендуется провести анализ активности курсантов в учебе, общественной и спортивно-массовой работе, участия в кружках НИР. Совместно с командиром взвода проанализировать направленность коллектива учебной группы на успешное решение стоящих перед ним задач.

#### Библиографический список

1. Макаренко, А.С. Коллектив и воспитание личности. – М., 1972.
2. Башлуева, Н.Н. Повышение эффективности процесса обучения курсантов вузов МВД России: монография. – М., 2012.
3. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – М.; Воронеж, 1996.
4. Подпорин, И.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в вузе МВД России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Краснодар, 2012.
5. Сластенин, В.А. Методика воспитательной работы. – М., 2005.
6. Четырешников, Г.В. Развитие готовности курсанта к выполнению задач в команде (служебно-боевом коллективе) ОВД России: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2005.

#### Bibliography

1. Makarenko, A.S. Kollektiv i vospitanie lichnosti. – M., 1972.
2. Bashlueva, N.N. Povichshenie ehffektivnosti processa obucheniya kursantov vuzov MVD Rossii: monografiya. – M., 2012.
3. Belukhin, D.A. Osnovih lichnostno orientirovannoy pedagogiki. – M.; Voronezh, 1996.
4. Podporin, I.V. Formirovanie gotovnosti kursantov k samoobrazovatel'noy deyatel'nosti v processe obucheniya v vuzе MVD Rossii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnodar, 2012.
5. Slastenin, V.A. Metodika vospitatel'noy rabotih. – M., 2005.
6. Chetihreshnikov, G.V. Razvitie gotovnosti kursanta k vihpolneniyu zadach v komande (sluzhebno-boevom kollektive) OVD Rossii: dis. ... kand. ped. nauk. – Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 10.04.14

## Раздел 2

# ПСИХОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 316.61

*Dunaeva N.I., Volkova Ye.N. PROBLEM OF ADAPTATION OF A QUESTIONNAIRE OF ICAS-T-P IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN REALITY.* In the article questions of possibility of studying of prevalence of violence and child abuse by means of a parental questionnaire of ICAS-T-P are considered. The constructive analysis of a questionnaire of ICAS-T-P is carried out, a check on the reliability and the questionnaire's validity will be organized, the capability and the restrictions are considered.

**Key words:** violence, child parental relations, neglecting needs of a child, physical abuse, psychological violence, sexual violence, diagnostics of prevalence of violence and cruel attitude towards children.

*Н.И. Дунаева, канд. психол. наук, доц. каф. менеджмента Нижегородского гос. политехнического университета им. Р.Е. Алексеева, г. Нижний Новгород, E-mail: natasha468@rambler.ru; Е.Н. Волкова, д-р психол. наук, проф., проректор по научной деятельности Нижегородского гос. педагогического университета им. Минина, директор общественной организации «Детство без насилия и жестокости», г. Нижний Новгород, E-mail: envolkova@mail.ru*

## ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ОПРОСНИКА ICAS-T-P В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе рассматриваются вопросы возможности изучения распространенности насилия и жестокого обращения с детьми с помощью родительского опросника ICAS-T-P. Проводится конструктивный анализ опросника ICAS-T-P, организуется проверка на надежность и валидность опросника, рассматриваются возможности и ограничения.

**Ключевые слова:** насилие, детско-родительские отношения, пренебрежение нуждами ребенка, физическое насилие, психологическое насилие, сексуальное насилие, диагностика распространенности насилия и жестокие отношения к детям.

Проблема диагностики насилия и жестокого обращения с детьми в нашей стране стоит наиболее остро, поскольку резко обострились негативные тенденции переходного периода во всех сферах жизни, что привело к распространению жестокости в обращении с детьми. Другая проблема связана с тем, что большинство зарубежных опросников не могут быть просто переведены, а требуют длительной и тщательной адаптации, связанной с необходимостью нахождения релевантных нашей культурной среде поведенческих особенностей, ситуаций.

Проведя анализ диагностического инструментария как-то связанных с проблемой насилия в отечественной литературе в отношении детско-родительских отношений, можно констатировать, что данные методики отсутствуют. Существует ряд методик, в которых лишь измеряются детско-родительские отношения. К их числу можно отнести: опросник «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская), «Измерение родительских установок и реакций» (PARY), тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин), исследование типа семейного воспитания (Э.Г. Эйдемиллер). В этих методиках диагностируется лишь общая картина современных детско-родительских отношений, где обобщено и косвенно можно лишь констатировать применение жестокого отношения и насилия над ребенком без дифференцированного разделения на виды насилия [1].

ICAS-T-P-Международный опросник изучения распространенности насилия над детьми для родителей был разработан сотрудниками Университета г. Брисбан, Австралия (Queensland

University of Technology, Brisbane, Australia) под руководством профессоров М. Дунном (Michael P Dunne) и Б. Макфарлэном (Bonnie Macfarlane) в 2006 году при поддержке международного общества по предотвращению насилия и жестокого обращения с детьми (ISPCAN). Опросник позволяет изучить особенности поведения родителей детей или лиц их заменяющих.

Перевод и культурная адаптация опросника к российским условиям осуществлялись сотрудниками Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина и сотрудниками Нижегородского ресурсного центра «Детство без насилия и жестокости» под руководством профессора Е.Н. Волковой [2]. В процессе адаптации опросника, т.е. при создании эквивалентного оригиналу инструмента на русском языке были решены следующие задачи: осуществлена процедура последовательного перевода опросника согласно международному стандарту, в 2012 году дана оценка психометрических свойств полученного инструмента – надежности и валидности.

Респонденты отвечали на 46 вопросов, объединенных в следующие блоки: социально-демографические данные, ненасильственное взаимодействие, физическое насилие, психологическое насилие, пренебрежение нуждами ребенка, сексуальное насилие. Опросник ICAS-T-P включает в себя 39 прямых вопросов об опыте физического (18 вопросов), сексуального (2 вопроса) и психологического насилия (11 вопросов), пренебрежение нуждами ребенка (4 вопроса), ненасильственной коммуникации (4 вопроса). Каждый пункт опросника ICAS-T-P для

Таблица 1

Наименование шкал	Пункты опросника	Баллы
Социально-демографические данные	Часть А: 1 – 7	-
Ненасильственное взаимодействие	Часть Б: 8, 9, 10, 14	1 балл за каждый ответ «да» 0 баллов за ответы «никогда», «ни разу за последний год».
Физическое насилие	Часть Б: 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 26, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40	1 балл за каждый ответ «да», 0 баллов за ответы «никогда», «ни разу за последний год».
Психологическое насилие	Часть Б: 18, 19, 20, 24, 27, 29, 30, 33, 39, 41.	1 балл за каждый ответ «да», 0 баллов за ответы «никогда», «ни разу за последний год».
Пренебрежение нуждами ребенка	Часть Б: 34 Часть В: 42, 43, 44	1 балл за каждый ответ «да», 0 баллов за ответы «нет»
Сексуальное насилие	Часть В: 45, 46	1 балл за каждый ответ «да», 0 баллов за ответы «нет»

оценки распространенности насилия над детьми для родителей включает в себя: вопросы с описанием формы насилия; вопрос о том, кто совершал эти насильственные действия (ответающий родитель/взрослый опекун; другой родитель/взрослый опекун); как часто это происходило.

При обработке результатов исследования мы использовали ключ, который сравнивали с ответами испытуемых (таблица 1).

Количественный анализ проводился по каждой шкале опросника. Все пункты, на которые были выбраны варианты ответов, характеризующие факт насилия, оценивался в 1 балл. Затем была найдена сумма набранных баллов и полученные результаты (количественные показатели (Q) шкал) переведены в абсолютные показатели (G), по формуле:

$$Q = (G/\text{количество вопросов по шкале}) \cdot 100\%$$

Для качественной интерпретации данных необходимо оценить частоту проявления насильственных действий совершаемых участниками опроса по отношению к детям.

В опроснике, наряду с вопросами, касающимися видов насилия, приводятся вопросы, которые характеризуют ненасильственное взаимодействие родителей по отношению к ребенку с целью прекращения нежелательного поведения ребенка. Это вопросы из части Б шкалы «Ненасильственное взаимодействие»: «Объясняли, почему что-то было плохо (неправильно)»; «Говорили ему/ей начать или перестать делать что-то»; «Указывали ему/ей оставаться в одном месте на определенное время» (например, перерыв, или посылая встать в угол); «Занимали его/ее чем-либо другим (отвлекали его или ее)».

Данные вопросы, на наш взгляд, имеют место быть в опроснике. Не все родители являются сторонниками физических наказаний детей и применяют в своей практике родительского взаимодействия с ребенком альтернативные действия (переключение внимания, объяснение, рассуждения и т.д.). Ответы испытуемых оцениваются в баллах в соответствии с предложенными градациями ответов (таблица 2).

Затем по каждому виду шкал «Физическое насилие», «Психологическое насилие», «Ненасильственное взаимодействие», определялась степень выраженности проявления внутри каж-

дого пункта действия над ребенком и определялся уровень проявления: *низкий, средний, высокий*.

Для шкал «Пренебрежение нуждами ребенка», «Сексуальное насилие» качественный анализ не предусмотрен, поскольку, предлагаются лишь закрытые варианты ответов – «Да», «Нет».

Для оценки, доказывающей качество и эффективность опросника ICAS-T-P, была организована проверка на надежность и валидность.

Средние, стандартные отклонения и интеркорреляции шкал были получены на выборке из 433 детей (в опросе приняли участие родители 443 детей). В ретестовом опросе приняли участие родители 32 детей (возраст детей от 2 до 18 лет), проживающие в Нижнем Новгороде. Таким образом, общая выборка участников составила 532 человека.

Возраст детей до 18 лет, половой состав детей: 50,3% мальчиков и 48,7% девочек. Следует отметить, что в опроснике есть графа «Другой родитель/взрослый опекун», за которого должен ответить один из родителей. Исходя из полученных результатов, респонденты в большинстве случаев затруднялись ответить за партнера, оставляли прочерки.

Полученные результаты распространенности насилия и жестокого обращения с детьми с помощью опросника ICAS-T-P свидетельствуют, что самой распространенной формой физического насилия являются шлепки, удары – «шлепки по попе голый рукой» – 41%, «удары по ягодицам с помощью ремня» – 24%. Самый высокий показатель по психологическому насилию получен по вербальной агрессии – крики (66%). По шкале «Пренебрежение нуждами ребенка» – 42% нуждающихся в медицинской помощи детей при повреждении или заболевании не получали ее. Это достаточно высокий процент родителей, которые пренебрегли нуждами ребенка, а ведь речь шла о здоровье и жизни детей. Шкала «Сексуальное насилие» практически игнорировалась родителями, лишь 1% респондентов дали ответ на вопрос, большинство же родителей бурно и негативно реагировали. В связи с этим мы не можем сделать достоверный вывод по распространенности сексуального насилия среди детей в возрасте от 1 до 18 лет в Нижнем Новгороде. Однако собранные данные у части выборки позволили нам проводить процедуру стандартизации опросника, т.е. исследовать его надежность.

Ретестовая надежность (*устойчивость*) выявлялась по коэффициенту стабильности теста с использованием метода тест-ретест, проведенного с промежутком в 3 недели. Надежность проверялась на выборке из 32 человек с использованием непараметрического метода ранговой корреляции Спирмена для зависимых выборок. Проверка *устойчивости* опросника производилась с использованием усредненной взаимной корреляции пунктов шкал (таблица 4).

Таблица 3

Градация ответов для блока Б	Баллы
«Никогда», «Ни разу за последний год»	0 балла
«Да», «Однажды или дважды»	1 балл
«3-5 раз»	2 балла
«6-10 раз» «> 10 раз»	3 балла

Таблица 2

Наименование шкал	<i>низкий</i>	<i>средний</i>	<i>высокий</i>
Физическое насилие	0-2	3-5	6-10 и выше
Психологическое насилие	0-2	3-5	6-10 и выше
Ненасильственное взаимодействие	0-2	3-5	6-10 и выше

Таблица 4

Шкалы опросника	Физическое насилие	Психологическое насилие	Сексуальное насилие	Пренебрежение нуждами ребенка
Коэффициент корреляции Спирмена	0,693	0,63	1	1

По результатам исследования было выявлено, что по всем шкалам опросника, за исключением шкал «Сексуальное насилие» и «Пренебрежение нуждами ребенка», между показателями теста и ре-теста имеются взаимные значимые корреляции умеренной силы, несмотря на небольшую выборку.

Таким образом, можно сделать вывод о стабильности показателей опросника ICAST-P по шкалам опросника, кроме шкал «Сексуальное насилие», «Пренебрежение нуждами ребенка», показатель надежности равен 1, но в данном случае, это свидетельствует о нежелании родителей отвечать правдиво на эти вопросы. На наш взгляд, это является вариантом ухода от ответа. Те же данные мы получили по пренебрежению нуждами ребенка. По сути, шкала «Сексуальное насилие», оказалась неработающей при опросе родителей, приведшая к отказу родителей отвечать на нее. Мы считаем, что необходимо переформулировать варианты опросника по данной шкале.

Проверка полученных результатов на надежность (*внутренняя согласованность*) опросника производилась с использованием показателя альфа Кронбаха. Коэффициент альфа Кронбаха вычислялся нами при помощи статистического пакета SPSS19. Проверка внутренней согласованности пунктов шкал опросника методом Альфа Кронбаха показала, что в целом по мере увеличения взаимных корреляций переменных показатель Альфа Кронбаха возрастает, это свидетельствует о том, что полученные результаты являются маркерами внутренней согласованности оценки достоверности результатов опросника ICAST-P.

Коэффициент альфа Кронбаха для трех шкал варьируется от 0,66 до 0,81. Так как взаимные корреляции между переменными по всем пунктам шкал присутствуют, то можно утверждать, что каждый пункт соответствующих шкал опросника и сама шкала в целом измеряют одно и то же. Высокую внутреннюю согласованность получила шкала «Физическое насилие», две шкалы – «Психологическое насилие» и «Пренебрежение нуждами ребенка» – имеют умеренную. Исключение составила шкала «Сексуальное насилие». Хотя по полученным показателям была получена высокая внутренняя согласованность 1.00, тем не менее, все родители отвечали «нет» при ответе на вопросы по шкале «Сексуальное насилие», что явилось вариантом ухода от ответа, таким образом, необходимо пересмотреть тестовый набор.

На основании полученных данных можно сделать вывод о внутренней надёжности-согласованности шкал опросника ICAST-C (от 0.66 до 0.814) по шкалам: «Физическое насилие», «Психологическое насилие», «Пренебрежение нуждами ребенка». Отметим, что профессионально разработанные тесты должны иметь внутреннюю согласованность на уровне не менее 0.90. Поэтому мы считаем, что работа, связанная с продолжением модификации всех пунктов шкал опросника ICAST-P остается актуальной.

При исследовании валидности опросника ICAST-C нами использовались стандартные процедуры, позволяющие классифицировать и выделить две категории валидности: по содержанию (очевидной валидности), по связи с критериями (содержательной валидности).

Очевидная и содержательная валидность оценивалась с помощью *метода экспертных оценок*. В период 2005-2006 гг. в режиме Дельфи-группы было проведено исследование по валидации опросника ICAST-P, включающее в себя в три этапа: 1 этап – проведение очного семинара со специалистами из 12 стран по обсуждению опросника; 2 этап – получение первого экспертного заключения на опросник специалистов из 25 стран, в т.ч. России; 3 этап получение второго экспертного заключения на опросник специалистов из 25 стран, в т.ч. России [3].

Метод Дельфи использовался для того, чтобы частично сократить инструмент и изменить формулировку некоторых вопросов таким образом, чтобы они были бы понятны родителям. Вопросы были частично переформулированы для более простого и адекватного восприятия участниками.

При проведении процедуры опросника на российской выборке, мы столкнулись некоторыми трудностями, а именно с негативной реакцией родителей, отвечающих на вопросы, связанные с физическим насилием и сексуальным: «Клали перец чили, острый перец или острую еду в рот (чтобы вызвать боль)», «Душили его/ее или сжимали его или ее горло руками (или чем-либо другим)», «Используя руку или подушку, не давали дышать (душили)», «Обжигали, ошпаривали или клеймили его/ее», «Угрождали ему/ей ножом или пистолетом». «Давали своему ребенку наркотики или алкоголь, чтобы изменить его или ее поведение». «Было ли за последний год такое, что Вашего ребенка трогал взрослый сексуальным образом». «Было ли за последний год такое, что между Вашим ребенком и взрослым происходил половой акт?». Особо хочется отметить два закрытых вопроса, связанных с сексуальным насилием. На данные вопросы родители реагировали негативно, сама форма подачи вопроса казалась недопустимой в отношении их ребенка. Объективно это связано с закрытостью русской семьи, с установкой «не выносить сор из избы» даже если в отношении их ребенка совершилось насилие.

Возможно, это свидетельствует еще и о том, что в русской культуре поведенческий репертуар, связанный с насилием и жестоким отношением по отношению к детям проявляется иначе, чем например, в американской культуре. Это объясняется тем, что различные культуры могут стимулировать развитие различных поведенческих характеристик, которые нельзя считать универсальными для всех.

Некоторые вопросы сложно сформулированы и нагружены, на наш взгляд, требуется их адаптация к этнолингвистическим особенностям российской популяции. Отвечая на перечисленные вопросы, большая часть респондентов реагировала бурно, негативно. Значительная часть родителей, условно их можно отнести к первой группе, давали комментарии, относительно *недопустимости* по отношению к ребенку даже написания такого вида физического наказания: «ужас какой-то», «что за чушь», «какое-то варварство», «просто кошмар», «очень агрессивно», «далеки от народа», «энциклопедия жестокости», «кто составлял вопросы, надо обратиться к психиатру». Другие отрицали сам факт такого наказания: «Вопросы ужасные! Хотя я и воспитываю сына одна, но чтоб так с ним обращаться... Хулиганит – я его ругаю и воспитываю словом, но не таким же образом» или «Мы с мужем ребенка не бьем, не унижаем и он у нас всегда сытый».

Можно констатировать, что данная категория родителей не допускает даже в мыслях таких форм наказания, в сознании эти виды наказаний ассоциируются с чем-то аномальным, далеким от реальности. Возможно, это может быть объяснено с точки зрения разных родительских стереотипов физического наказания по отношению к детям, которые сформировались в нашей культуре и американской. Вопрос «Клали перец чили, острый перец или острую еду в рот (чтобы вызвать боль)» вызвал негодование, непонимание, что такой вид наказания может использоваться российскими родителями и др. Такие родители, по нашим показателям, имеют свой «арсенал» разновидностей наказания: шлепок, подзатыльник, ремень, наказание «в угол».

Вторая группа родителей в ходе выполнения опросника, предполагали, что «даже, если что-то есть в семье, неужели здоровый человек ответит откровенно», т.е. часть родителей проецировали данные виды наказания на свой счет, но делиться этой информацией они не собираются, опасаясь быть вычисленными, несмотря на анонимность ответа. Поскольку тест проводился в группе родителей и расстояние между отвечающими было недостаточным, мы считаем, что это послужило неким барьером, блокировкой откровенного ответа.

Третья группа родителей комментируя вопросы, связанные с наказанием, признавались в жестоком отношении к ребенку, но при этом отмечали, что «я хоть и жестокая мама, но не до такой же степени».

На наш взгляд, данный опросник требует дальнейшей проработки, чтобы его можно было использовать для оценки распространенности насилия над российскими детьми. Исследование показало следующее: во-первых, оценка распространенности насилия и жестокого обращения с детьми лишь в последнее время становится объектом эмпирических исследований. Большинство исследований о распространенности насилия выполнены исследователями США и европейских стран. Эмпирические исследования по данной проблеме, выполненные российскими специалистами, единичны. Поэтому получение информации о распространенности насилия над детьми в России, является важной научной и практической задачей.

Во-вторых, наши результаты по данному опроснику показали высокую внутреннюю согласованность шкалы «Физическое насилие» и умеренную по шкалам – «Психологическое насилие» и «Пренебрежение нуждами ребенка». При оценке опросника мы столкнулись с тем, что не все шкалы обладают хорошими показателями надежности и валидности. Так шкала «Сексуальное насилие» хотя получила высокую внутреннюю согласованность 1.00, но это свидетельствует лишь только о том, что родители ушли от ответа, ответив отрицанием или прочерком. Необходимо продолжить усилия по улучшению психометрических качеств данного инструментария. Нами были выявлены проблемные пункты шкал, которые необходимо изменить.

В-третьих, решение вопроса о конструктивной валидности опросника затруднено отсутствием аналогичных опросников в литературе для сравнения полученных результатов. При исследовании валидности опросника ICAS-T-P была рассмотрена очевидная валидность и содержательная валидность, которая оценивалась с помощью метода экспертных оценок, в период 2005-2006 гг. в режиме Дельфи-группы. В итоге проведенной процедуры исследования были внесены некоторые изменения

в первоначальный вариант опросника. Вопросы были частично переформулированы для более простого и адекватного восприятия участниками.

Мы считаем, что вопросы требуют дальнейшей содержательной переработки, адаптированной к нашим реалиям и к изменившейся ситуации. За прошедшие 8 лет ситуация России по отношению к насилию и жестокому отношению к детям стала меняться, благодаря информационно-просветительской деятельности, выпуску специальной литературы, обсуждению данной проблемы на круглых столах, конференциях, проведению семинаров-тренингов со специалистами и родителями.

Следует отметить, что в опроснике, при заполнении графы «Другой родитель/взрослый опекун», за которого должен ответить один из родителей, исходя из полученных результатов в большинстве случаев респонденты затруднялись ответить за партнера, оставляли прочерки. На наш взгляд, это связано с тем, что в настоящее время дети имеют неполные или распадающиеся семьи. Поэтому, мы считаем необходимым убрать данную графу «Другой родитель/взрослый опекун».

На наш взгляд, необходимо также создать проективные методики и для родителей, например, неоконченное предложение и применять в комплексе вместе с опросником. Проективные методики менее подвержены контролю сознания и не отражают воздействия разного вида установок, связанных с насилием, наказанием принятых в обществе, в отличие от опросников.

В целом, несмотря на некоторые ограничения и трудности, опросник ICAS-T-P позволяет диагностировать вид и частоту проявления насильственных действий совершаемых участниками опроса по отношению к детям, поскольку его надежность и валидность получила удовлетворительные эмпирические подкрепления, что позволяют рекомендовать его к использованию в психологических исследованиях и практике.

#### Библиографический список

1. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. – СПб., 2000.
2. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения: коллективная монография / под ред. Е.Н. Волковой. – Н. Новгород, 2011.
3. Исаева ОМ. Разработка измерительных инструментов для оценки распространенности насилия над детьми // Материалы 10 международной научно-практической конференции «Система защиты детей от насилия: достижения и задачи развития». – Н. Новгород, 2010.

#### Bibliography

1. Markovskaya I.M. Trening vzaimodeystviya roditeley s detmi. – SPb., 2000.
2. Nasilie i zhestokoe obrathenie s detmi: istochniki, prichin, posledstviya, resheniya: kolektivnaya monografiya / pod red. E.N. Volkovoy. – N. Novgorod, 2011.
3. Isaeva O.M. Razrabotka izmeritelnykh instrumentov dlya ocenki rasprostranennosti nasiliya nad detmi // Materialih 10 mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Sistema zashchity detey ot nasiliya: dostizheniya i zadachi razvitiya». – N. Novgorod, 2010.

Статья поступила в редакцию 11.04.14

УДК 316.6

**Kormienko A.V. PERSONALITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL GREAT SALESMEN.** The article describes the results of an empirical study of personal and professional invariant acting factors that determine success or failure of professional sales managers. The theoretical development of the spirit of professionalism is studied as a psychological phenomenon. The criteria of professional success sales managers is based on evaluation of 360°. The researcher describes the contents of factors, including the personal and professional invariants of successful and unsuccessful sales managers. The existence of the influence of personal and professional invariant on the level of professional success of sales managers has been proved.

**Key words:** personal success, professional success, success factors, professional identity, professional marginalism.

**А.В. Корниенко, ст. преп. каф. психолого-педагогического образования ФГБОУ ВПО «Хакасский гос. университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: iggdrasil01@yandex.ru**

## ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ

В статье изложены результаты эмпирического исследования личностных и профессиональных инвариант, выступающих факторами, детерминирующими профессиональную успешность или неуспешность менеджеров по продажам. Представлены теоретические разработки сущности профессионализма как психологического феномена. Определены критерии профессиональной успешности менеджеров по продажам, разработанные на основе оценки 360°. Описано содержание факторов, включающее в себя личностные и профессиональные инварианты успешных и неуспешных менеджеров по продажам. Доказано существование влияния личностных и профессиональных инвариант на уровень профессиональной успешности менеджеров по продажам.

**Ключевые слова:** личностная успешность, профессиональная успешность, факторы успешности, профессиональная идентичность, профессиональный маргинализм.

Изучение проблемы профессиональной успешности, связанной с развитием и реализацией человека как индивида, личности и субъекта профессиональной деятельности, имеет как научное, так и практическое значение. Актуальность данной проблемы определяется, прежде всего, причинами практического характера. В настоящее время в сфере торгового бизнеса задействовано около 70% всего трудоспособного населения, эффективность бизнеса, таким образом, зависит от профессиональной успешности менеджеров по продажам, их личностных и профессиональных качеств.

В изучении феномена успешности сложились определенные исторические тенденции. Выделим некоторые из них.

1. Ф. Хоппе, опыты которого по изучению уровня притязаний стали в 30-е годы XX века были признаны классическими, полагал, что основным критерием успеха-неуспеха является уровень притязаний личности. Если человек при решении задач достиг или превзошел свои притязания, то чувствует себя успешным и поднимает уровень притязаний; если же он не достиг ожидаемого уровня притязаний, то ощущает неуспех и снижает притязания.

2. В 50-х гг. 20 века, понятия «успеха» и «неудачи» исследовались с точки зрения фрустрационной концепции. Кроме того ученые идентифицируют структурные личностные компоненты, детерминирующие профессиональный успех и эффективность (самоактуализация, самоэффективность, locus контроля и т.п.).

3. В 60-е гг. 20 века была разработана концепция мотивации достижения, детерминирующая профессиональный успех (Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен и др.).

4. В конце XX в. – начале XXI в психологии труда профессиональная успешность определялась как интеграция высших личностных образований: «внепрофессиональных потенциалов», «духовности», «духовных способностей» и т. п. [1; 2]. Количество компонентов успешности, выделяемых различными исследователями, исторически прогрессивно возрастает, а именно, способности, компетентность, компетенции, личностные ресурсы, человеческий потенциал, и т.п. [3; 4; 5].

Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др. определили возможность достижения наивысших профессиональных достижений людьми с различным набором природных задатков и способностей, как возможность компенсации ограничений одних способностей другими посредством формирования адекватного индивидуаль-

ного стиля деятельности. Таким образом, наблюдается тенденция определять профессиональную успешность в рамках индивидуального стиля деятельности. Рассмотрение профессиональной успешности не только в деятельностном, но и личностном контексте согласуется с важнейшим методологическим принципом единства деятельности и личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов).

Исследования профессиональной успешности менеджеров по продажам носили эпизодический характер (изучение профессиональной идентичности Е. Казурова (1999), профессиональной компетенции Ю.В. Всемирнова (2007), коммуникативной компетенции В.Н. Кустов (2007), профессиональной мотивации Е.М. Красова (2010), психической регуляции профессиональной деятельности Е.Е. Войлокова (2010), профессионального становления Е.В. Балакшина (2011) и др.).

Достижение профессионализма обусловлено развитием таких личностных качеств как: целеустремленность, инициативность, организованность; настойчивость в достижении целей, последовательность; а также с развитием интеллектуальных качеств, креативного мышления, совершенствованием профессиональных знаний и умений, раскрытием творческого потенциала личности [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что в развитии профессиональной успешности качества личности (личностные инварианты), являются определяющими. Тем не менее, теоретические исследования личностных качеств, и их проявлений в трудовой деятельности, выявили дефицит работ, посвященных эмпирическому анализу проблемы личностных инвариантов в профессиональной успешности менеджеров по продажам.

В данной статье изложены результаты эмпирического исследования профессиональной успешности менеджеров по продажам. **Цель исследования:** определить роль личности в профессиональной успешности менеджеров по продажам. **Объект:** профессиональная успешность как интегративная личностная инварианта, подверженная динамике в контексте истории профессиональной деятельности и достижений. **Предмет:** факторы, обеспечивающие профессиональную успешность менеджеров по продажам

Общая выборка, охваченных исследованием, составила 261 человек. По результатам авторской анкеты «Критерии профессиональной успешности менеджеров по продажам» нами были

Таблица 1

Фактор 1. Профессионально-успешный

№	Шкалы	«Вес»
1	Расширение базы	0,925
2	Расширение рынка сбыта	0,812
3	Эффективность использования рабочего времени	0,861
4	Качество выполняемой работы	0,797
5	Удовлетворенность отношениями с коллегами	0,925
6	Удовлетворенность отношениями с начальством	0,812
7	Удовлетворенность зарплатой	0,925
8	Возможность карьерного роста	0,812
9	Стремление к самосовершенствованию	0,861
10	Стремление к самоактуализации	0,925
11	Профессиональная компетентность	0,898
12	Уровень профессиональных знаний	0,812
13	Организаторские и коммуникативные способности	0,867

Таблица 2

Фактор 2. Толерантно-успешный

№	Шкалы	«Вес»
1	Толерантность	0,798
2	Отрицательные эмоции	0,710
3	Похвала	0,808
4	Сила мотивации	0,807
5	Мотивация, связанная с надеждой на успех	0,824



Таблица 3

## Фактор 3. Удовлетворенный профессией

№	Шкалы	«Вес»
1	Удовлетворенность достижениями	0,765
2	Уровень притязаний в проф. деятельности	0,793
3	Удовлетворенность условиями труда	0,793
4	Общая удовлетворенность профессией	0,653
6	Инструментальная деятельность для избегания неуспеха	0,619

выделены три группы менеджеров: успешные (31,8%); потенциально успешные (40,6%); неуспешные (27,5%).

В основе анкеты, лежит оценка 360° и разработанные автором критерии профессиональной успешности. Экономическая успешность: расширение клиентской базы, расширение рынка сбыта, увеличение объема продаж, качество выполняемой работы, эффективность использования рабочего времени. Социальная успешность: социальный статус, удовлетворенность отношениями с коллегами, удовлетворенность отношениями с начальством, благоприятный социально-психологический климат в коллективе, удовлетворенность заработной платой. Психологическая успешность: получение удовольствия от работы, уровень самоактуализации личности, возможность карьерного роста, стремление к профессиональному саморазвитию, стремление к самосовершенствованию. Трудовая успешность: умение вести переговоры, владение профессиональными компетенциями, умение убеждать, уровень профессиональных знаний, организаторские и коммуникативные способности [6].

В эмпирической части исследования были использованы 8 методик: CAT Э. Шострома в адаптации Л.Я. Гозмана, Ю.Е. Алешиной, М.В. Загикой и М.В. Кроз; методика диагностики удовлетворенности трудом А.В. Батрашева; мотивационный тест Х. Хекхаузена, в адаптации Л.Н. Собчик; модифицированная методика репертуарных решеток Дж. Келли; методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда, адаптированный

Е.С. Михайловой; СЖО, в адаптации Д.А. Леонтьева; CPI Г. Гауха в адаптации Н.А. Графиной и Н.В. Тарабриной; характеристический опросник К. Леонгарда – Г. Шмишека.

Одной из эмпирических задач было выявление факторов, описывающих личностные и профессиональные инварианты успешных и неуспешных менеджеров по продажам. Данные, полученные с помощью выбранных нами психодиагностических методик, обрабатывались методом факторного анализа (вариант-вращение, для выявления количества вращаемых факторов использовался критерий «каменистой осыпи»).

Факторное решение, полученное по массиву эмпирических данных, содержит 6 факторов, объясняющих в совокупности 55,8% дисперсии значений первичных переменных. Чтобы определить обобщенные наименования факторов, составляющих факторную структуру каждой из выделенных групп, мы выполнили отбор переменных на основании полученных положительных или отрицательных корреляций со значением не ниже 0.500. Первый фактор объединил значительное число переменных, имеющих весомую факторную нагрузку и отражающих устойчивую сформированную структуру.

Фактор 1 (ДОД=13,532%) описывает менеджеров по продажам, соответствующих критериям профессиональной успешности, содержащей четыре категории (см. табл.1): экономическая эффективность (расширение клиентской базы, расширение рынка сбыта, эффективность использования рабочего времени, ка-

Таблица 4

## Фактор 4. Социально-обособленный

№	Шкалы	«Вес»
1	критика	-0,556
2	Высокий соц. статус	-0,586
3	Благоприятный психологический климат в коллективе	-0,586
4	Стремление к профессиональному развитию	-0,568
5	Умение убеждать	-0,576

Таблица 5

## Фактор 5. Доминантно-элитарный

№	Шкалы	«Вес»
1	Доминантность Do	0,503
2	Самоконтроль Sc	0,549
3	Шкала синергии	0,558
4	Удовлетворенность отношениями с сотрудниками	-0,530
5	Удовлетворенность отношениями с начальством	-0,565

Таблица 6

## Фактор 6. Интернально-независимый

№	Шкалы	«Вес»
1	Ответственность Re	0,612
2	Достижение через независимость Ai	0,642
3	Способность к статусу Cs	0,552
4	Чистая надежда	-0,586
5	Локус контроль жизнь	-0,517

чество выполняемой работы); социальная эффективность (удовлетворенность отношениями с коллегами, удовлетворенность отношениями с начальством, удовлетворенность зарплатой, возможность карьерного роста); психологическая эффективность (стремление к самосовершенствованию, стремление к самоактуализации); трудовая эффективность (профессиональная компетентность, уровень профессиональных знаний).

Фактор 2 (ДОД=8,394%) оценивает менеджеров по продажам с точки зрения соответствия интегральному качеству – толерантности, которое характеризуется стремлением избегать конфронтации, терпимостью к людям, умением принимать как позитивные, так и негативные качества личности собеседника (таблица 2). По мнению Р.Р. Вавиловой, феноменологический основой теории толерантности является отношение «Я» – «Другой», реализующееся в диалогическом общении, таким образом, менеджер по продажам, с преобладанием данного фактора способен устанавливать глубокие межличностные контакты, как с клиентами, так и с коллегами [7]. Успешность в данном контексте, рассматривается как превалирование мотивации, связанной с надеждой на успех и в целом с сильной мотивацией достижения успеха. Профессиональная успешность, таким образом, наиболее проявлена у тех менеджеров по продажам, у которых мотивы адекватны содержанию и результатам деятельности, а также, у тех, которые получают удовлетворение от процесса и результатов работы, включая их внешнюю оценку.

Фактор 3 (ДОД=7,366%) описывает менеджеров по продажам, имеющих высокие показатели по переменным, связанным с удовлетворением профессией (удовлетворенность достижениями, высокий уровень притязаний в профессиональной деятельности, удовлетворенность условиями труда, общая удовлетворенность профессией). Однако, для получения высоких результатов в профессиональной деятельности менеджеры осуществляют инструментальную деятельность для избегания неуспеха (таблица 3). Следовательно, они имеют склонность к повышенной тревожности, неуверенности в собственных силах, фрустрации. Часто инструментальная деятельность осуществляется для проверки и контроля над собственной активностью, с целью рефлексии и прогнозирования результата деятельности, в связи с сомнениями в достижении запланированного результата.

Фактор 4 (ДОД=6,539%). Все переменные данного фактора имеют отрицательный удельный вес, следовательно, описывают менеджеров по продажам нивелирующих профессиональные (стремление к профессиональному развитию, умение убеждать) и социальные ценности (школьный социальный статус, благоприятный психологический климат в коллективе). Кроме того, фактор характеризует менеджеров, игнорирующих критику и мнение

как коллег по работе, так и администрацию. Таким образом, мы считаем, что данный фактор выделяет менеджеров с низкой профессиональной успешностью (таблица 4).

Фактор 5 (ДОД=5,587%) описывает менеджеров по продажам, также, отнесенных к группе с низкой профессиональной успешностью. Для них характерно доминантное поведение, стремление к соперничеству и лидерству, агрессивное подавление собеседника. Однако, при необходимости менеджеры способны к самоконтролю, подавлению негативных эмоций, что периодически приводит к эмоциональным взрывам, и нивелирует достигнутый успех. Элитарность, нами рассматривается как психологический механизм профессиональной маргинальности, а именно, как восприятие себя, безусловно, правым в любой ситуации, причисление себя к элите [8]. Как следствие перечисленных особенностей личности мнение окружающих обесценивается, отношения с коллегами по работе и начальством не складываются (таблица 5).

Фактор 6 (ДОД=5,371%). Положительный полюс оценивает менеджеров по продажам как ответственных, но при этом бескомпромиссных в отношении соблюдения приписываемых правил поведения. Менеджеры стремятся к достижению профессиональных успехов через автономию, предпочитают действовать самостоятельно, имеют склонность к импровизированию и творческому подходу к деятельности. Другой полюс с отрицательным удельным весом, описывает менеджеров как имеющих потребность в избегании неуспеха, и приписывание результатов неэффективной деятельности самому себе. Таким образом, данный фактор описывает профессионально идентичных менеджеров по продажам (таблица 6).

Итак, мы выделили шесть факторов, четыре из которых описывают личностные инварианты и критерии профессионально успешных менеджеров: профессионально-успешный, толерантно-успешный, удовлетворенный профессией, интернально-независимый.

Два фактора оценивают личностные инварианты менеджеров по продажам с низким уровнем профессиональной успешности (профессиональный маргинализм): социально-обособленный, доминантно-элитарный. Следовательно, нами доказано влияние личностных особенностей и профессиональных критериев на уровень профессиональной успешности менеджеров по продажам.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования эмпирической модели личностной профессиональной успешности для прогнозирования изменения целевой переменной (интегрального качества) успешных менеджеров по продажам и, как, следствие, повышении уровня профессиональной успешности.

#### Библиографический список

1. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: специфика и проблемы развития. – М., 2005.
2. Поддьяков, А.Н. Психодиагностика интеллекта: подавление и выявление способностей, выявление и подавление способных // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2004. – № 2.
3. Бодров, В.А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. – М., 2006.
4. Марков, В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М., 2001.
5. Садовникова-Крысик, Л.Б. Психологические основы подбора и подготовки управленческих кадров: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1999.
6. Поваренков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М., 2002.
7. Вавилова, Р.Р. Толерантность как этическая проблема: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1997.
8. Ермолаева, Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психол. журн. – 2001. – № 4. – Т. 22.

#### Bibliography

1. Zavalishina, D.N. Prakticheskoe mihslenie: specifika i problemih razvitiya. – M., 2005.
2. Poddjyakov, A.N. Psikhodiagnostika intellekta: podavlenie i vihyavlenie sposobnostey, vihyavlenie i podavlenie sposobnihkh // Psikhologiya: zhurnal Vihsshej shkoli ehkonomiki. – 2004. – № 2.
3. Bodrov, V.A. Psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. Teoreticheskie i prikladnihe problemih. – M., 2006.
4. Markov, V.N. Lichnostno-professional'niyh potentsial upravlenca i ego ocenka. – M., 2001.
5. Sadovnikova-Krihsik, L.B. Psikhologicheskie osnovih podbora i podgotovki upravlencheskikh kadrov: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. – M., 1999.
6. Povarenkov, Yu.P. Psikhologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka. – M., 2002.
7. Vavilova, P.P. Tolerantnostj kak ehticheskaya problema: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – M., 1997.
8. Ermolaeva, E.P. Professional'naya identichnostj i marginalizm: koncepciya i realnostj // Psikh. zhurn. – 2001. – № 4. – Т. 22.

Статья поступила в редакцию 21.04.14

УДК 159.9.07

*Teplyakov G. V. ETHNIC PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VISUAL PSYCHODIAGNOSTICS OF ADDICTIVE AND SUICIDAL BEHAVIOR.* The article shows the technologies of such objective psychological testing method as visual psychodiagnostics (VPD). The specific forms of addictions, which can be detected by the means of VPD technologies have been described. The main VPD technologies that are most important in primary prophylactic treatment of a suicidal activity have been described too. VPD technologies can be applied both in combination with standard tests and separately. The author shows the possibilities and validity of VPD technologies using them to detect addictive and suicidal behavior risk groups independently of their ethnic psychological specifics.

**Keywords:** visual psychodiagnostics, phenotypology, videocomputer psychological diagnostics, profiling, addictions, suicide, behavior, psychological testing, ethnic psychological, international co-operation.

*Г.В. Тепляков, педагог-психолог ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, E-mail: mednavigator@inbox.ru*

## ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ АДДИКТИВНОГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье рассмотрены технологии визуальной психодиагностики (ВПД), относящиеся к объективным методам психологического тестирования. Приведены формы аддикций, в том числе нехимических, в выявлении которых особая роль принадлежит ВПД. Дано описание основных технологий ВПД, применение которых в первичной профилактике авитальной активности представляется наиболее перспективным. Приведено обоснование возможности их использования как в сочетании со стандартными тестами, так и отдельно. Автором показаны возможность и обоснованность применения технологий ВПД в выявлении групп риска по аддиктивному и суицидальному поведению независимо от этнопсихологических особенностей исследуемых лиц.

**Ключевые слова:** визуальная психодиагностика, фенотипология, видеокомпьютерная психодиагностика, профайлинг, аддикции, суицид, психологическое тестирование, этнопсихология.

Одной из наиболее заметных черт эпохи глобализации, в которую вступило человечество, является нарастание экспансии постмодернистской культуры. Она проникает все глубже в самые широкие слои населения уже не только развитых, но и развивающихся стран. Если наиболее значимыми ценностями эпохи модерна была вера в прогресс и могущество разума, то сейчас на место этой веры приходит интерпретативное мышление [1]. Продолжается распад традиционной нуклеарной семьи, когда роль ее главы все больше берет на себя государство с его социальными институтами. Выпадая из разрушающейся семейной структуры, человек не обретает взамен другие виды поддержки: экономическую, моральную, социальную, эмоциональную. Очевидно, что это лишает личность условий формирования зрелой идентичности и ведет к увеличению числа лиц с диффузной фрагментарной идентичностью [2]. Все это создает условия для формирования аддиктивного поведения и авитальной активности. Примечательно, что эти механизмы действуют независимо от национальных границ, все же обладая при этом этнокультурной спецификой.

Аддикции рассматриваются как тесное переплетение самых различных факторов, ни один из которых не является главным. Если рассматривать аддикции с медико-биологических позиций, то в их основе лежит т.н. «большой наркоманический синдром», причинно-следственные связи которого с психогенетикой давно являются областью пристального внимания исследователей [3].

Аддикция представляет собой процесс нарастающего отчуждения (В. Франкл). И, если в начале пути аддикт отчуждает себя преимущественно от микро-, а затем и макросоциальной среды, то финальной стадией этого процесса становится отчуждение от самой жизни. По сути аддикция и есть растянутый по времени суицид. Если суицидальное поведение – это уход из жизни, то аддиктивное поведение – это уход от жизни, что также можно трактовать как авитальную активность (Ю.Р. Вагин, 2001). Особую медико-психологическую проблему представляет собой суицидальное поведение у аддиктов и их родственников [4; 5].

Здесь вновь уместно вспомнить о психогенетических механизмах аддикций. Представим себе достаточно узнаваемую в наши дни ситуацию внешне благополучной семьи, в которой отец статусная персона, мать домохозяйка, старший сын наркоман, а младший сын не отходит от компьютера. По существу, не только старший сын, но и все остальные члены семьи аддикты. Статусный отец – работоголик и, соответственно, интимофоб. Мать – шопоголичка. Младший сын – киберпорно-аддикт. Очевидно, что данный сценарий несет в себе как социо-

культурный, так и генетический аспект, и может быть реализован практически независимо от этнических особенностей носителей данных ролей.

Современная эпоха характеризуется стиранием национальных границ за счет выхода жителей Земли в киберпространство, где происходит стирание этнокультурной идентичности. В виртуальной среде особенно быстро формируются нехимические аддикции: гэмблинг, интернет-аддикция, созависимость (включая такое новейшее явление, как лайкофилия – зависимость от одобрений индивидуума интернет-сообществом), а также уже упомянутая киберпорно-аддикция [6]. Виртуальное пространство (особенно т.н. «глубинный интернет», не подконтрольный правоохранительным органам) способствует быстрому распространению и «традиционных» видов наркотиков и других психоактивных веществ (ПАВ). Все это делает настоятельно необходимым новый уровень кооперации медико-психологического сообщества, независимо от национальных границ.

Одной из причин угрожающего роста статистики аддикции и суицидов (включая незавершенные случаи) во всем мире является низкая эффективность раннего выявления лиц, входящих в соответствующие группы риска. Так, ни в одной стране мира практически не сложилась система первичной профилактики суицидального поведения, и все медико-психологические и социальные мероприятия проводятся уже по состоявшимся попыткам самоубийств и их последствиям – являясь, таким образом, мерами вторичной и третичной профилактики.

Нельзя признать эффективными и меры, предпринимаемые для раннего выявления других форм авитальной активности. В основном эти подходы базируются на применении стандартных тестов, направленных на выявление фактов употребления ПАВ среди групп риска по аддиктивному поведению. Об эффективности таких мер свидетельствует следующее: по данным ряда экспертов, реальная распространенность наркозависимости среди населения России в 5-10 раз превышает показатели официальной статистики (А.Ю. Егоров, 2000; Л.С. Шпилень, 2003).

На наш взгляд, основной причиной низкой эффективности тестирования является часто встречающееся нежелание обследуемого конструктивно сотрудничать с исследователем. Не редки случаи, когда при проведении скрининга с целью выявления групп риска по аддиктивному и суицидальному поведению на обследование являются лица в состоянии алкогольного или наркотического опьянения, которые при ответах на вопросы анкеты категорически отрицают даже единичные случаи употребления ПАВ. По нашим данным, около 25% подростков, когда-либо про-

ходивших тестирование, по разным мотивам давали заведомо ложные ответы при заполнении опросника.

В этой связи нас привлекли возможности такой области объективной психологии, как визуальная психодиагностика (ВПД). Наибольший интерес среди ее инструментов представляют собой фенотипология (ФТ), видеоконピューтерная психодиагностика (ВКПД) и профайлинг (ПФ).

ФТ (М. Лучин) представляет собой научно обоснованный метод, позволяющий определить по внешнему виду человека его предрасположенности к различным моделям поведения – включая авитальную активность. Технология учитывает этнические особенности и расовые различия обследуемых и может, таким образом, применяться в скрининговых и углубленных исследованиях для разных стран. К настоящему времени накоплены материалы, позволяющие с высокой степенью точности предсказать развитие аддиктивного и суицидального поведения. Считается, что при квалифицированном использовании ФТ точность метода составляет 70-80%. Наряду с другими технологиями ВПД это позволяет повысить эффективность стандартных тестов, применяющихся для выявления соответствующих групп риска (Г.В. Тепляков, 2013). Ценность ФТ состоит в том, что она является методом объективной психологии и дает информацию о субъекте исследования вне зависимости от его желания дать истинную информацию о своем аддиктивном анамнезе.

ВКПД (А.Н. Анушвили) в своей основе имеет фоновый принцип восприятия информации. Фоном для работы головного мозга человека является его лицо. Биоэлектрическая активность каждого из полушарий отражается на соответствующей половине лица. Изображение вводится через цифровую камеру в компьютер и делится по оси симметрии пополам. Полученные фрагменты лица зеркально дополняются собственным изображением и получаются так называемые «вторичные портреты»: интуитивный (правополушарный) и логический (левополушарный). Уже на этой стадии можно многое сказать о состоянии человека, степени его психологической стабильности, когерентности полушарий и пр. Специальный диагностический алгоритм, содержащий в зависимости от целей исследования от 2 до 24 вопросов, выводит на один из 49 психотипов по классификации А.Н. Анушвили [7]. Для каждого из них определен процент вероятности попадания в одну из групп антисоциальной активности («агрессия» или «депрессия»). Группа «депрессия» наиболее тесно связана с авитальной активностью – в отношении как суицидального, так и аддиктивного поведения.

Все это хорошо согласуется с данными ранее проведенных исследований. Роль функциональной асимметрии мозга в развитии дезадаптов, какими всегда сопровождается авитальное поведение, хорошо изучена [3]. Сделано предположение, что стрессоустойчивость у лиц с зависимыми расстройствами определяется оптимальным соотношением неспецифической и эмоциональной активации [8]. Особым преимуществом ВКПД является то, что метод полностью свободен от влияния этнических и расовых особенностей субъекта исследования на результаты теста. Технология может успешно применяться в любой стране мира независимо от национальности ее резидентов. В силу региональных особенностей (наши исследования в основном выполнялись в Сибирском и Приволжском Федеральных округах России), среди обследованных нами 94% составили европеоиды и 6% монголоиды, представители негроидной расы не встречались. Ни в одном случае при трактовке результатов исследования лиц монголоидной расы диагностических затруднений не возникало. Это открывает путь для распространения технологии в страны Азиатско-Тихоокеанского региона

с целью включения в программы скрининговых исследований для выявления групп риска по девиантному и суицидальному поведению.

ПФ (Р. Ekman) позволяет распознать степень правдивости обследуемого на основании трактовки его поз, мимики и жестов (включая микромимику и микрожесты) – всего того, что называется «языком тела». Технология стала результатом более чем 40-летней работы автора по изучению эмоций у жителей самых разнообразных культурных сообществ: Папуа Новая Гвинея, США, Япония, Бразилия, Аргентина, Чили, Индонезия СССР и др. Еще в 1969 г. автор сделал вывод, что основные эмоции человека носят универсальный характер, не зависящий от этнокультурных особенностей. Полученные данные позволили разработать методику *FACS (Facial Action Coding System)* – «Система кодирования движений лица». Этим инструментом, наряду с более поздними и новейшими разработками в области ПФ, успешно пользуются психологи всего мира для оценки невербальных сигналов, поступающих от исследуемого во время тестирования.

Наш собственный опыт при проведении скрининговых исследований групп риска по аддиктивному и суицидальному поведению [9] показал высокую ценность технологий ПФ в повышении достоверности исследований. По нашим наблюдениям, подростки, имеющие признаки употребления ПАВ (или нам предоставлялась подтверждающая информация от педагогов и социальных работников), но не указавшие это при анкетировании, при собеседовании на эту тему демонстрировали невербальные признаки лжи в 100% случаев. Очевидно, что такой подход значительно снижает количество ложноотрицательных результатов при проведении скрининга.

Как и в случаях с ФТ и ВКПД, ПФ полностью свободен от этнопсихологических влияний на интерпретацию обследования и может применяться вне зависимости от национальности лиц, включенных в скрининг. Это относится и к тем нациям, социокультурные особенности которых предписывают своим соотечественникам с самого раннего детства приучать себя «хранить лицо» и воздерживаться от проявлений чувств и эмоций. К таким странам в первую очередь относятся Китай, Корея, Япония, Таиланд и ряд других государств Азиатско-Тихоокеанского региона. В странах европейской цивилизации ПФ представляет для исследователя еще меньше затруднений.

В настоящее время продолжается накопление научно обоснованных и статистически достоверных корреляций данных ВПД и клинически значимых состояний авитальной активности. Особый интерес в этой связи представляет изучение этнопсихологических и кросс-культурных особенностей, способных уточнить достоверность, а также определить чувствительность, специфичность и предсказующую ценность технологий ВПД. Очевидно, что для этого понадобятся комплексные усилия специалистов смежных областей: психологов, психофизиологов, антропологов, врачей и других профессионалов из разных стран мира. Такой подход позволит выработать универсальные подходы, позволяющие снять напряжение вокруг столь важной социальной проблемы, как авитальная активность населения – вне зависимости от национальных границ.

Таким образом, этнопсихологические аспекты визуальной психодиагностики аддиктивного и суицидального поведения представляют перспективными в отношении повышения эффективности первичной профилактики этих девиаций. Вместе с тем они требуют углубленного изучения, значительно большей результативности которого можно достичь в формате международного сотрудничества.

#### Библиографический список

1. Tamas, R.T. The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas That Have Shaped Our World View, 1991; Ballantine.
2. Короленко, Ц.П. Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск, 2013.
3. Чухрова, М.Г. Аддикция: зависимое поведение / М.Г. Чухрова, В.П. Леутин. – Новосибирск, 2010.
4. Чухрова, М.Г. Ретроспективный анализ суицидов, связанный с употреблением алкоголя / М.Г. Чухрова, Т.Г. Опенко [и др.] // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2006. – Приложение (41).
5. Бисалиев, Р.В. Суицидальное поведение у аддиктов и их родственников / Р.В. Бисалиев, С.А. Вешнева. – Астрахань, 2013.
6. Козлова, Л.И. Структура антиципационной состоятельности лиц, склонных к зависимости от многопользовательских ролевых онлайн игр / Л.И. Козлова, М.Г. Чухрова, С.В. Пронин // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 3(40).
7. Анушвили, А.Н. Объективная психология на основе волновой модели мозга. – М., 2008.
8. Чухрова, М.Г. Пространственно-временная организация биоэлектрических процессов мозга как индикатор психосоциальной адаптации / М.Г. Чухрова, А.С. Чухров // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5(42).
9. Тепляков, Г.В. Возможность визуальной психодиагностики в выявлении групп суицидального риска среди детей и подростков, склонных к девиантному поведению // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практич. конф. с международным участием. – Новосибирск, 2013.

## Bibliography

1. Tamas, R.T. The Passion of the Western Mind: Understanding the Ideas That Have Shaped Our World View, 1991; Ballantine.
2. Korolenko, C.P. Addikcii v kul'ture otchuzhdeniya. Fragmentarnaya identichnost' v zazerkalje postmodernizma / C.P. Korolenko, N.V. Dmitrieva. – Novosibirsk, 2013.
3. Chukhrova, M.G. Addikciya: zavisimoe povedenie / M.G. Chukhrova, V.P. Leutin. – Novosibirsk, 2010.
4. Chukhrova, M.G. Retrospektivniy analiz suicidov, svyazannykh s upotrebleniem alkogolya / M.G. Chukhrova, T.G. Openko [i dr.] // Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii. – 2006. – Prilozhenie (41).
5. Bisaliev, R.V. Suicidal'noe povedenie u addiktov i ikh rodstvennikov / R.V. Bisaliev, S.A. Veshneva. – Astrakhanj, 2013.
6. Kozlova, L.I. Struktura anticipacionnoy sostoyatel'nosti lic, sklonnykh k zavisimosti ot mnogopol'zovatel'skikh rolevykh onlayn igr / L.I. Kozlova, M.G. Chukhrova, S.V. Pronin // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 3(40).
7. Anuashvili, A.N. Ob'ektivnaya psikhologiya na osnove volnovoy modeli mozga. – M., 2008.
8. Chukhrova, M.G. Prostranstvenno-vremennaya organizatsiya bioelektricheskikh processov mozga kak indikator psikhosocial'noy adaptatsii / M.G. Chukhrova, A.S. Chukhrov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 5(42).
9. Teplyakov, G.V. Vozmozhnosti vizual'noy psikhodiagnostiki v vihyavlenii grupp suicidal'nogo riska sredi detey i podrostkov, sklonnykh k deviantnomu povedeniyu // Razvitiye cheloveka v sovremennom mire: materialy IV Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf. s mezhdunarodnim uchastiem. – Novosibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 159.9:37.014

**Yakimanskaya I.S. EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS, WITH DIFFERENT SUCCESS IMPLEMENTING THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS.** The paper describes the author's approach to the comprehensive study of the educational environment that helps detect differences in educational institutions in the process of modernization of education in Russia. The analysis of the characteristics of teachers, parents, pupils helps to understand how to construct the work in the institution during the implementation of innovation, how to involve everyone in the process of renewal in education and to help students become active and initiative members of society.

**Key words:** innovation activity, learning environment, teachers, parents, students.

**И.С. Якиманская**, канд. психол. наук, доц., зав. каф. социальной психологии Оренбургского гос. университета, г. Оренбург, E-mail: yakimanskaya@narod.ru

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЙ, С РАЗЛИЧНЫМ УСПЕХОМ ВНЕДРЯЮЩИХ НОВЫЕ ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

В работе описан авторский подход к комплексному исследованию образовательной среды, помогающий обнаружить различия в образовательных учреждениях в процессе модернизации образования России. Анализ особенностей учителей, родителей, школьников помогает понять, как построить работу в учреждении при реализации инноваций, каким образом вовлечь всех в процессы обновления в образовании и помочь школьникам стать активными и инициативными членами общества.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, образовательная среда, учителя, родители, учащиеся.

Обновление системы образования России диктует необходимость в исследованиях образовательных условий конкретных учреждений, для того, чтобы определить их оригинальный путь развития в соответствии с особенностями территории, педагогического коллектива специалистов и контингента школьников.

В настоящее время особенно популярно понятие «информационная среда» [1]. Она трактуется как «системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения; как часть информационного пространства, внешнее информационное окружение человека и совокупность условий, в которых протекает его деятельность...» [1]. Содержание понятия «среда» на уровне ключевых слов в работе Н.М. Девяткова включает в себя три взаимообусловленных группы понятий: 1) поле, место, пространство, условия; 2) окружение, простор, общение, пласт; 3) отражение, совокупность, факторы, сфера [2]. В.В. Рубцовым смысл образования определяется как «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» [3]. И.Я. Лернер [4] констатирует: «Образование, четкого определения которого в литературе нет, но которое вместе с тем многообразно, представляет собой явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире (имеются многие другие близкие определения)». В качестве составляющих образовательной среды Г.А. Ковалевым [5] выделяются: 1) физическое окружение, 2) человеческие факторы и 3) программа обучения. Понятие «образовательная среда» обладает многообразным содержанием, в него включаются тип и вид образовательного учреждения, общая организация происходящих в нем процессов,

единая для всех учащихся, но в то же время индивидуализированная для каждого.

Важно отметить, что в образовательной среде реализуется сотрудничество и партнерство субъектов образовательной практики – школьников, педагогов, родителей, администрации школы, работодателей, общества в целом. Поэтому очень важно проводить систематические опросы учащихся, педагогов, родителей, выявлять их отношение к образованию, состояние ожиданий, связанных с образовательным учреждением, характер взаимоотношений между собой и т.п. Эти данные позволяют гибко организовывать образовательную среду, ориентируясь на запросы учеников, учителей, родителей, наполнять эту среду соответствующим содержанием [6; 7].

В состоянии внедрения образовательных стандартов в системе образования Российской Федерации в целом, и Оренбургской области, в частности, особую проблему можно обнаружить в области принятия нового в сфере воспитания и образования молодежи, в первую очередь детей и подростков, учителями и родителями. Несмотря на удаленность нашей области от «центра», у нас действуют те же факторы, что и по всей России. Особенно тревожит увеличение конфликтов в подростковой среде, возрастание тревожности, нарушения безопасности образовательной среды в образовательных учреждениях в целом.

Основные организационно-методические позиции предпринятого нами исследовательского проекта: тенденция изменений образования в нашем обществе, остро ставит проблему работы с подростками, создание особой творческой, безопасной, развивающей образовательной среды.

В плане проведения социально-психологического анализа образовательной среды в г. Оренбурге и области, определения природы общих и частных закономерностей развития исследуемого феномена в контексте социальных стандартов образа и стиля жизни жителей разных районов, разных школ, как вариантов образовательной среды, перед нами стояли следующие основные задачи:

а) изучить состояние безопасности образовательной среды школы в представлениях оренбургских подростков, описать ценностные приоритеты;

б) оценить возможности родителей и их представления о взаимодействии со школой, дать общую характеристику профессионального и инновационного потенциала педагогов разных районов области.

Исходя из задач нами был создан анкетный опрос подростков, учителей (анкета разработана нами [8] на основании [9]).

В качестве экспертов выступили сотрудники Министерства образования Оренбургской области и районных отделов образования с длительным стажем и опытом работы. Экспертам было предложено выделить из всех районов области наиболее типичные с точки зрения трудностей внедрения новых федеральных образовательных стандартов, по каждой зоне области были выбраны 6 районов, 3 из которых отнесены к испытывающим трудности во внедрении инноваций в образовании (условно их назвали «слабыми»), а 3 – к активно внедряющим инновации (условно их назвали «сильными»). Было исследовано по три образовательных учреждения каждого типа в каждом районе – всего по району в среднем 120 респондентов (по 40 родителей, учителей, школьников из ОУ каждого типа). Таким образом, возникает возможность описать особенности успешных и неуспешных ОУ в области внедрения ФГОС в условно «сильных» (В-тип) и «слабых» (А-тип) районах.

Если сравнить характеристики школьной среды, удовлетворяющие учащихся школ А-типа и В-типа, обнаруживается, что первые больше удовлетворяют взаимоотношения с учениками; возможность высказать свою точку зрения; возможность обратиться за помощью; возможность проявлять инициативу, активность. Вторые больше говорят об удовлетворении от взаимоотношений с учителями; уважительного отношения к себе; сохранение личного достоинства. Возможно, учащиеся школ В-типа более ориентированы на «взрослые», равные отношения.

При оценке рисков в школьной среде у учащихся школ А-группы выше публичное унижение/оскорбление учителями; угрозы одноклассников; угрозы учителей; принуждение делать что-либо против желания одноклассниками; принуждение делать что-либо против желания учителями. А у школьников В-группы выше – игнорирование одноклассниками; игнорирование учителями; недоброжелательное отношение одноклассников. Одинаково для двух групп публичное унижение/оскорбление одноклассников; недоброжелательное отношение учителей. Можно предположить, что уровень давления (в форме принуждения, оскорбления, угроз) со стороны среды в школах А-типа выше и со стороны одноклассников и со стороны учителей.

При указании причин низкой адаптации ученики А-группы чаще говорят о своем эмоциональном напряжении, тревожности, агрессивности, ограниченном личностном выборе, слабой инициативности и самостоятельности, а школьники В-группы – о неумении продуктивно общаться и об ожидании обращения, а не самостоятельного вступления в разговор.

Отмечаются различия в представлениях подростков разных групп о важных ценностях. В группе А чаще важными считаются активная, деятельная жизнь; здоровье; уверенность в себе; творчество. В группе В – материально-обеспеченная жизнь; познание. Остальные ценности по частоте встречаемости в группах подростков практически не различаются. Более различаются представления подростков о легкодостижимых ценностях. В группе А таковыми чаще считаются – активная, деятельная жизнь; любовь; материально-обеспеченная жизнь; наличие хороших и верных друзей; творчество. А в группе В – здоровье; интересная работа. Самые большие различия между группами по легкости достижения ценности «Наличие хороших и верных друзей». Можно предположить, что А-группа гораздо легче создает круг общения, находит единомышленников.

При опросе родителей образовательных учреждений А-типа и В-типа обнаруживается, что родители в школах, испытывающих трудности с внедрением новых ФГОС чаще считают, что

школа несистематически заботится и следит за здоровьем учеников. Родители в школах А типа менее склонны считать, что школа обучает детей достойному и нравственному поведению. В противовес, родители школ В-типа чаще считают, что школа направлена на обучение детей достойному поведению.

При оценке уровня комфортности ребенка в школе обнаружилось, что родители А-типа реже говорят о высоком комфорте ребенка в школе. В целом, можно высказать предположение, что родители школ В-типа более позитивно настроены, видят больше достоинств в условиях школы, чем родители школ А-типа. Родители учащихся школ В типа склонны чаще оценивать классного руководителя как компетентного и профессионального, говорить о большей полезности школьных мероприятий, больше склонны считать, что педагоги справедливы в оценке знаний их детей, проявляют доброжелательность к их детям, что контакт с педагогами школы и классным руководителем происходит постоянно. Родители учащихся школ В-типа больше осведомлены о содержании документов по обновлению системы образования, что родители школ А-типа.

Существует, по нашим данным, различная структура мотивационной готовности к инновациям у педагогов учреждений разных типов – у педагогов школ А-типа – потребность в самовыражении и новизне, а у педагогов школ В-типа – высокий уровень притязаний, потребность практиковать.

Для внедрения инноваций педагоги учреждений А-типа нуждаются в заботе о здоровье, снижении учебной нагрузки, анализе опыта работы с точки зрения внедрения инноваций, помощи в связи с изготовлением дидактических материалов и учебных пособий. Педагогам школ В-типа необходимо информированность коллектива об инновациях, материальное стимулирование учителей, занимающихся инноватикой, организация благоприятной среды со стороны администрации школы, улучшение материальной базы и заказ методической литературы. Обнаружилось, что в школах В-типа, группа педагогов-инноваторов несколько больше, чем в школах А-типа.

Учителя школ А-типа чаще говорят о формировании у учащегося адекватного представления о том, как его воспринимают и оценивают другие как о важнейшей задаче в области развития самоопределения школьников. Учителя школ В-типа в этом случае чаще говорят о задачах формирования чувства сопричастности и гордости за свою Родину, формирования представления о трудовой деятельности как источнике материальной и духовной культуры.

Следует заметить, что основные задачи в области развития ценностно-нравственных ориентаций школьников, определенные учителями гармонично сочетаются с ценностями школьников – здоровьем и семьей. Учителя школ А-типа чаще считают важной задачу формирования представлений о семье и семейных ценностях, а учителя школ В-типа – формирование установки на здоровый, безопасный образ жизни, толерантность. Задачи, чаще выбираемые учителями школ А-типа носят более социальный характер, а учителями школ В-типа – индивидуальный.

При определении мероприятий, важных при внедрении новых ФГОС, педагоги школ А-типа чаще говорят о внесении изменений в «Гигиенические требования к условиям обучения в общеобразовательных учреждениях» в части требований к режиму образовательного процесса, обеспечивающих возможность организации проектной деятельности в рамках учебного процесса; учете необходимости организации проектной и исследовательской деятельности, другой групповой работы при разработке типовых проектов зданий общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования. То есть они чаще озабочены объективными условиями внедрения ФГОС. Педагоги ОУ В-типа чаще говорят о необходимости обеспечения необходимого объема совместной работы, групповой практики, совместной разработки и реализации учебных занятий при обновлении содержания программ повышения квалификации и подготовки учителей; подготовки педагогов на базе инновационных программ и методик, включающих обучение методам развития творческих способностей обучающихся и познания мира через творчество. Можно предположить, что для педагогов школ В-типа важны субъективные, содержательные условия, связанные с внедрением новых ФГОС.

В целом родители выбирают те же мероприятия, что и педагоги. Но родители школ А-типа чаще выбирают учет необходимости организации проектной и исследовательской деятельности, другой групповой работы при разработке типовых проектов

зданий общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования. А родители учащихся школ В-типа чаще выбирают расширение использования проектных технологий и технологий развивающего обучения; обеспечение необходимого объема совместной работы, групповой практики, совместной разработки и реализации учебных занятий при обновлении содержания программ повышения квалификации и подготовки учителей; подготовку педагогов на базе инновационных программ и методик, включающих обучение методам

развития творческих способностей обучающихся и познания мира через творчество; совершенствование нормативной правовой базы.

Таким образом, обнаруживается различие в параметрах образовательной среды школ, с разным успехом внедряющих новые стандарты, которое может служить основой для различных форм работы образовательных учреждений по улучшению качества оказания образовательных услуг в контексте модернизации образования в целом.

#### Библиографический список

1. Трайнев, В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании / В.А. Трайнев, В.Ю. Теплышев, И.В. Трайнев. – М., 2009.
2. Девятков, Н.М. Педагогические основы создания культурологической среды на начальном этапе профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1998.
3. Нефёдова, М.С. Психологические условия школьной образовательной среды: региональный сборник научных трудов. – Нижнекамск, 2004. – Вып. 3.
4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
5. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. – М., 2004.
6. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированная технология в работе с учителем и учеником // Экспериментальные площадки в московском образовании (МИПКО). – М., 2001.
7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М., 1997.
8. Якиманская, И.С. Оценка безопасности образовательной среды, асоциального поведения, системы помощи и поддержки во мнениях школьников городских и сельских школ Оренбургской области // Известия Саратовского университета им. Н.Г. Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – № 1. – Т. 1; Якиманская, И.С. Педагоги Оренбуржья в период преобразований в образовании // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2013. – № 22; Якиманская, И.С. Социальные представления родителей о школе в условиях внедрения новых ФГОС // Проблемы современной науки. – 2012. – № 5-1. – Т. 1.
9. Баева, И.А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство. – М., 2006; Кулюткин, Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1; Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. – М., 1992; Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. – М., 1997.

#### Bibliography

1. Traynev, V.A. Novije informacionne komunikacionne tehnologije v obrazovanii / V.A. Traynev, V.Yu. Teplishev, I.V. Traynev. – M., 2009.
2. Devyatkov, N.M. Pedagogicheskie osnovy sozdaniya kul'turologicheskoy sredy na nachalnom etape professionalnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – Omsk, 1998.
3. Nefodova, M.S. Psikhologicheskie usloviya shkol'noy obrazovatel'noy sredy: regional'nyy sbornik nauchnykh trudov. – Nizhnekamsk, 2004. – Vihp. 3.
4. Lerner, I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. – M., 1981.
5. Ushinskiy, K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoy antropologii. – M., 2004.
6. Yakimanskaya, I.S. Lichnostno-orientirovannaya tekhnologiya v rabote s uchitelem i uchеником // Eksperimental'niye ploshadki v moskovskom obrazovanii (MIPKO). – M., 2001.
7. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., 1997.
8. Yakimanskaya, I.S. Ocenka bezopasnosti obrazovatel'noy sredy, asotsial'nogo povedeniya, sistemih pomoshchi i podderzhki vo mneniyakh shkol'nikov gorodskikh i sel'skikh shkol Orenburgskoy oblasti // Izvestiya Saratovskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. – 2012. – № 1. – T. 1; Yakimanskaya, I.S. Pedagogi Orenburzh'ya v period preobrazovaniy v obrazovanii // Problemih i perspektivah razvitiya obrazovaniya v Rossii. – 2013. – № 22; Yakimanskaya, I.S. Social'niye predstavleniya roditel'ey o shkole v usloviyakh vnedreniya novykh FGOS // Problemih sovremennoy nauki. – 2012. – № 5-1. – T. 1.
9. Baeva, I.A. Obespechenie psikhologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii: prakticheskoe rukovodstvo. – M., 2006; Kulyutkin, Yu. Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti / Yu. Kulyutkin, S. Tarasov // Novije znaniya. – 2001. – № 1; Leontjev, D.A. Metodika izucheniya cennostnykh orientacii. – M., 1992; Slobodchikov, V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizaciya celey obrazovaniya v prostranstve kul'turi // Novije cennosti obrazovaniya: kul'turniye modeli shkol. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 21.04.14

УДК 378

**Gadaborsheva Z.I. A SUBJECT-ENVIRONMENTAL PARADIGM OF DEVELOPMENT OF THE COMPREHENSIVE PROGRAM OF FORMATION OF STABILITY OF THE IDENTITY OF A STUDENT.** The article presents a subject-environmental paradigm of building a comprehensive program for forming psychological stability of the identity of a student.

**Key words:** psychological stability, subject-environmental paradigm, above-situation activity, creativity, personal sense.

**З.И. Гадаборшева, ст. преп. каф. педагогики и дошкольной психологии ГБОУ ВПО «Чеченский гос. педагогический институт», г. Махачкала, E-mail: halun@bk.ru**

## СУБЪЕКТ-СРЕДОВАЯ ПАРАДИГМА РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

В статье представлена субъект-средовая парадигма создания комплексной программы формирования психологической устойчивости личности студента.

**Ключевые слова:** психологическая устойчивость, субъект-средовая парадигма, надситуативная активность, креативность, личностный смысл.

В плане разработки комплексной программы формирования устойчивости личности студента в субъект-средовой парадигме важно отметить, что факторы, влияющие на решение сложных задач в преодолении трудных ситуаций, могут быть двух видов: ситуативные и личностные. К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на решение трудных ситуаций, можно отнести, например, лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; неуспешность деятельности. К личностным факторам относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией: конформизм, чрезмерно завышенная или заниженная самооценка; эмоциональная подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; избегание рискованного поведения; доминирование мотивации избегания над мотивацией стремления к успеху; высокая тревожность как личностная черта, сильные механизмы личностной защиты, слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения проблемной ситуации; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самоцензура и т.д.

Низкая психологическая устойчивость личности проявляется в тревожности и приводит к тому, что человек воспринимает мир как нестабильный, полный непредсказуемых и неуправляемых опасностей, а себя рассматривает как реальную и потенциальную жертву обстоятельств. Рассматривая условия формирования психологической устойчивости, следует сделать вывод о том, что устойчивость нельзя обеспечить только за счет внешних усилий. Человек должен развивать рефлексивный анализ ситуации, свою субъектную активность и в соответствии с этим выстраивать способы достижения целей и обеспечения психологического комфорта и благополучия, являющихся показателем устойчивости.

Субъектная активность студентов может развиваться через самостоятельное определение содержания, уровня сложности заданий; в сфере общения – в стремлении выйти за определенные конкретной ситуацией рамки социально-ролевого взаимодействия; в сфере самопознания – в поиске смысла своего поведения. Крайне важно, чтобы при этом человек учился сам формулировать критерии успешности той или иной деятельности или взаимодействия с другими людьми. Это формирует ответственность и навыки критического анализа всех компонентов деятельности или взаимодействия.

Исключительную роль в контексте развития психологической устойчивости личности студента играет локус контроля не только потому, что инициирует активность человека, но и потому, что способствует установлению непосредственной связи между действием и результатом, а так же пониманием непродуктивности таких стратегий разрешения трудных ситуаций, как избегание, дистанцирование и отвлечение. Внутренний (интернальный) локус контроля определяется общим убеждением в том, что человек может влиять на события своей жизни и что от его действий напрямую зависит как достижение, так и не достижение цели. Внешний (экстернальный) локус контроля указывает на то, что человек объясняет успехи и неудачи сложившимися обстоятельствами, а не собственными усилиями. Таким образом, формирование интернального локуса контроля создает условия для развития психологической устойчивости, формирования способности делать осознанный, непротиворечивый и ответственный выбор целей, планировать их достижение, обеспечивая при этом достаточно высокий уровень собственного психологического комфорта и благополучия.

Испытывая потребность в достижении внутренней согласованности и психологического благополучия, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия. Я-концепция при этом выступает основой обеспечения внутренней согласованности, она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, так как человек строит на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретирует те события, которые с ним происходят. Доверие к миру и ценностное отношение к самому себе являются исходными пунктами процесса формирования устойчивости личности к стрессогенным факторам.

Характеризуя развитие личности в студенческом возрасте, необходимо отметить, что особую значимость приобретает спо-

собность индивида к рефлексии, приобретающей, по мнению Д.А. Леонтьева, центральную роль в обретении смысла жизни [1, с. 145]. Именно поэтому особое внимание при разработке и реализации комплексной программы по формированию устойчивости обращается на такой психологический феномен, как личностная рефлексия.

В разрабатываемой нами комплексной программе формирования устойчивости личности студентов на принципах субъект-средовой парадигмы представлено несколько уровней рефлексии, последним из которых является экзистенциальный уровень, когда человек задумывается о смысле собственного существования и подвергает пересмотру всю свою жизнь согласно поставленной задаче (Ю.Л. Линецкий). При этом формирование смысловых ориентаций как важной составляющей процесса и личностного и профессионального самоопределения в студенческом возрасте происходит только при условии достаточного уровня развитости личностной рефлексии конкретного индивида [2, с. 83].

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате человек осознает необходимость рефлексии, осмысления своих достижений и неудач. В самом широком смысле рефлексия является инструментом экзистенциального самопознания личности. Выделяют две функциональные разновидности рефлексии: познавательную и регулятивную [2, с. 47-58]. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, и человек осознает, что используемые способы решения задачи не соответствуют ситуации, у него формируется критическое отношение к выбранным стратегиям поведения, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств и способов решения, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т.е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения.

Рефлексия является основным процессом, обуславливающим развитие личности в целом, поскольку дает возможность отслеживать свои реакции и особенности общения с другими, и, что наиболее важно в контексте нашего исследования, позволяет личности занять метапозицию для осознания конструктивных и деструктивных реакции на события, что лежит в основе дальнейшего саморазвития.

Анализ исследований особенностей юношеского возраста, выявил, что именно на данном этапе развития создаются предпосылки для формирования смысла жизни. Рефлексия внешних и внутренних изменений, происходящих в этот период, способствует проявлению скрытой от внешнего наблюдения системы смыслов. Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новое знание своего Я и окружающего мира. Наконец, развитие рефлексии значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. Освоение навыков рефлексии осуществляется через практическую деятельность: затруднения фиксируются через проблемные ситуации, акты осознания затруднений и проблемных ситуаций, затем осуществляется последующая рефлексия, критика действий и проектирование новых действий и их реализация. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания и творческого мышления [3].

Итак, характеристиками человека как субъекта активности является способность к целеполаганию; возможность свободы выбора и ответственность за него; уникальность личности, проявление собственной позиции. Формирование психологической устойчивости через развитие субъектной позиции студента происходит посредством генезиса субъектных способов бытия – рефлексии, смыслоопределения, построения образа Я, принятой ответственности за выбор в каждой ситуации, творческой самореализации в различных сферах жизни, достижения автономности и выстраивания индивидуальной траектории развития в соответствии с личностно значимыми целями и смысловыми ориентациями. Как отмечает Н.Л. Шлыкова, обобщенные устойчивые представления человека о том, что отвечает его потребностям, интересам, намерениям, целям, планам, определяют и способы формирования психологически безопасного существования: субъект будет стремиться осуществлять деятельность в той сфере и в том объеме, насколько это сохранит его субъективное благополучие и будет способствовать личностному развитию [4, с. 27].



Напротив, нехватка чётких жизненных ориентиров приводит к тому, что человек ощущает внутреннюю пустоту, названную В. Франклом «экзистенциальная фрустрация». Студенты всё чаще проявляют её симптомы, выраженные в ощущениях скуки, апатии, бессмысленности саморазвития и обучения, переживают состояние тревожности. Исходя из этого, программа формирования психологической устойчивости должна включать развитие рефлексии, самопознания и самоопределения; формирование смысложизненных ориентаций. Для формирования психологической устойчивости человеку важно определить свои личностные качества, которые помогают справиться с ситуацией, а также возможность получить разноплановую помощь от других людей. Студенту важно определить так называемую зону стабильности, ориентированную на компоненты Я-концепции. Занятия на самопознание и формирование целостности Я-концепции, а также индивидуальные консультации психолога можно объединить в блок, определяемый как «экзистенциальный».

Психологическая устойчивость может рассматриваться как совокупность определенных качеств и свойств психики, благодаря которым человек сохраняет способность к адекватной и эффективной деятельности под воздействием каких-либо неблагоприятных факторов. Она складывается из знания алгоритма действий, несущих положительный результат в определенных ситуациях; профессиональных навыков; навыков саморегуляции; знания особенностей своего поведения и реакций в определенных ситуациях; свойства нервной системы; умения занимать метапозицию в сложных ситуациях, характеризующихся личностной вовлеченностью. В процессе формирования психологической устойчивости студенту необходимо, во-первых, научиться рефлексии и оценке сложных, стрессовых ситуаций, вызывающих различные негативные переживания. Во-вторых, необходимо освоить психотехники саморегуляции эмоциональных состояний, выработать собственный перечень способов справиться с трудными ситуациями и преодолеть последствия стрессов. Освоение таких психотехник будет повышать уверенность в своей способности справиться с трудной ситуацией, что в свою очередь может повлиять на самооценку. Такие занятия и тренинги по усвоению психотехник саморегуляции и снятия последствий стресса можно объединить в блок под названием «инструментальный», поскольку на занятиях студенты осваивают конкретные «инструменты» саморегуляции и самопомощи в трудных ситуациях.

Принципы субъект-средовой парадигмы развития устойчивости личности в образовательной среде вуза необходимо распространить на проектирование деятельности студентов во всех сферах их жизни, важных в процессе его личностно-профессионального становления. Тогда закономерно возникает задача сформулировать в гуманитарно-технологической парадигме си-

стемообразующее основание формирования устойчивости к ситуациям неопределенности. В качестве такого операционального понятия может явиться доминирующее переживание, вызванное совокупностью факторов, ситуаций и обстоятельств, обладающих для студента личностным смыслом. По мнению Л.С. Выготского [5], изучать и создавать среду развития возможно через переживание, возникающее у человека, в котором «преломлена» эта среда. Негативные переживания устраняются только после того, как меняется сама ситуация или личностный смысл этой ситуации для человека. Изменить отношение к ситуации (если ее невозможно изменить) можно, если человек сможет посмотреть на нее с другой позиции, как один из вариантов – занять метапозицию, то есть позицию над ситуацией. Изменение личностного смысла ситуации позволяет уменьшить, а иногда и совсем устранить негативные аффективные переживания, вызываемые данной ситуацией, добиться изменения реакции и поведения, снизить негативные последствия от переживаемого стресса.

Для того чтобы помочь человеку занять рефлексивную метапозицию, необходима работа психолога. Как уже было сказано ранее, на формирование устойчивости человека оказывают влияние различные феномены, которые можно объединить в факторы открытости и позитивного самоотношения. Для этого необходимо сочетание работы по выстраиванию новых смыслов и самопознания с освоением психотехник саморегуляции эмоциональных состояний и релаксации, снижения последствий негативных переживаний. Именно поэтому программа формирования психологической устойчивости должна сбалансированно сочетать компоненты «экзистенциального» и «инструментального» блоков. Это позволяет студентам, с одной стороны, обрести уверенность в своей способности справиться со своими негативными переживаниями и эффективно разрешить ситуацию. С другой стороны, использование психотехник саморегуляции эмоциональных состояний закладывает потенциал для более глубокой и полной рефлексии, и, как следствие, выстраивания новых личностных смыслов и нового понимания своего Я, что в целом способствует развитию психологической устойчивости человека к широкому спектру стрессовых ситуаций, несущих угрозу его психологическому благополучию и здоровью [6, с. 382].

Таким образом, психологическая устойчивость личности, сформированная на принципах субъект-средовой парадигмы, связана с субъективным отношением человека к самому себе, к складывающимся ситуациям в настоящем и тому опыту, который он получил, сталкиваясь с трудными ситуациями в прошлом. Принятие и доверие себе обеспечивают психологическую устойчивость личности, определенность и последовательность выстраиваемого поведения, постоянство взаимоотношений человека с окружающим миром.

#### Библиографический список

1. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М., 2003.
2. Линецкий, Ю.Л. Экзистенциальная рефлексия: к постановке проблемы // Известия Тульского государственного университета. – 2001. – Вып. 1.
3. Швалева, Н.М. Психологические ресурсы обеспечения безопасности креативных проявлений личности студентов: монография / Н.М. Швалева, С.В. Пимонова. – Saarbrücken, 2012.
4. Шлыкova, Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. – Тверь, 2004.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – М., 2008.
6. Тырскова, А.Д. Переживание психологического благополучия как приоритетное направление деятельности психолога – практика / А.Д. Тырскова, Н.М. Швалева // Sworld: сборник науч. трудов. – 2013. – № 1. – Т. 18.

#### Bibliography

1. Leont'ev, D.A. Psihologiya smisla: priroda, stroenie i dinamika smislovoy real'nosti. – M., 2003.
2. Lineckiy, Yu.L. Ehksistenzial'naya refleksiya: k postanovke problem / Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. – 2001. – Vihp. 1.
3. Shvaleva, N.M. Psihologicheskie resursy obespecheniya bezopasnosti kreativnykh proyavleniy lichnosti studentov: monografiya / N.M. Shvaleva, S.V. Pimonova. – Saarbrücken, 2012.
4. Shlykova, N.L. Psihologicheskaya bezopasnost' sub'yekta professional'noy deyatel'nosti. – Tverj, 2004.
5. Vygotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psihologiya. – M., 2008.
6. Tihrsikova, A.D. Perezhivanie psihologicheskogo blagopoluchiya kak prioritetnoe napravlenie deyatel'nosti psihologa – praktika / A.D. Tihrsikova, N.M. Shvaleva // Sworld: sbornik nauch. trudov. – 2013. – № 1. – T. 18.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 159.92

*Smirnov D.V., Naumov P.Yu., Dyachkov A.A. CONCEPT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SUITABILITY OF FUTURE OFFICERS.* The article presents the results of research, aimed at the specification and the addition of the definition of professional psychological suitability of future officers. The authors substantiate the relevance of this study, considering the structure of professional psychological suitability of future officers with a system approach. Some conclusions for the use of educational practice in the military high school, based on the data of the research, are made.

**Key words:** professional psychological fitness, structure, structure of professional psychological fitness of a future officer, orientation, subjectivity, power.

**Д.В. Смирнов**, начальник лаборатории профессионального отбора отдела по работе с личным составом Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: denis\_smirnov@211.ru; **П.Ю. Наумов**, канд. пед. наук, Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: petr.naumov.777@mail.ru; **А.А. Дьячков**, адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: dyachkov-alexh@mail.ru

## ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИГОДНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

В статье представляются результаты исследования, направленного на конкретизацию и дополнение определения понятия профессиональной психологической пригодности будущих офицеров. Авторы обосновывают актуальность проведения такого исследования, рассматривают структуру профессиональной психологической пригодности будущих офицеров с позиций системного подхода. На основе представленных данных сделаны соответствующие выводы по использованию результатов в образовательной практике военного вуза.

**Ключевые слова:** профессиональная психологическая пригодность, структура, структура профессиональной психологической пригодности будущего офицера; направленность, субъектность, способности.

Эффективность реализации профессиональной деятельности, удовлетворенность, как процессами, так и результатами своего труда, перспектива в развитии профессиональной карьеры существенно зависят от того, насколько человек пригоден к выполнению конкретных трудовых функций.

Профессиональная пригодность не дана человеку изначально, она формируется по мере психологического становления его личности, проходя все этапы социализации, и включает множество психологических и психофизиологических свойств человеческого организма, различные знания, умения и навыки, которые должны соответствовать конкретной профессиональной деятельности. Необходимость изучения и оценки профессиональной пригодности обуславливается тем, что каждый человек индивидуален по своим природным особенностям, имеет свою систему функционирования и развития психических процессов, которая присуща только ему и оказывает значительное влияние на деятельность, участником которой он является.

Анализируя структуру профессиональной психологической пригодности будущих офицеров необходимо заметить, что ранее военные институты, большее внимание уделяли только различным способностям кандидата на обучение, что, в свою очередь, могло приводить к пробелам в подготовке квалифицированных кадров. Именно поэтому изучение, анализ и соответствующая апробация компонентов профессиональной психологической пригодности, позволяющая более качественно решать задачи направленные на психологическое развитие личности будущего офицера.

Понятие «профессиональная психологическая пригодность» в психологии трактуется по-разному, и имеет множество взглядов, поэтому первоначально необходимо рассмотреть семантику данного понятия, интерпретируемую различными авторами (таблица 1).

Таким образом, необходимо сказать, что основой профессиональной психологической пригодности является проблема оценки и развития способностей человека и других индивидуальных психологических качеств, которые необходимы для профессиональной деятельности. Научно-практические направления деятельности по формированию профессиональной психологической пригодности включают в себя разработку и реализацию системы психологического обеспечения профессиональной

ориентации, отбора, подготовки и адаптации человека к профессиональной деятельности.

Требования к профессиональной психологической пригодности изменяются в зависимости от обновления содержания конкретной профессии. Профессиональная психологическая пригодность не является врожденной характеристикой личности, она существенно зависит от стремления и желания каждого человека. Ввиду этого её формирование в процессах профессиональной деятельности имеет преимущественно индивидуальный характер. Формирование профессиональной психологической пригодности зависит от психических свойств человека, его мотивации к выбранной профессии и от самого характера профессиональной подготовленности. В процессе развития профессиональной психологической пригодности последнее, находит свое выражение в профессиональной психологической подготовленности, которую психологи определяют совокупностью специальных знаний, навыков и умений, которые обуславливают способности конкретного человека к выполнению определенной профессиональной деятельности с определенным качеством [6].

Во внутренних войсках системы МВД РФ вопросы профессиональной психологической пригодности рассматривают в разрезе научно-практических аспектов разработок и реализации системы психологического обеспечения профессиональной ориентации молодежи, профессионального отбора кандидатов и профессионально – психологического сопровождения.

На основании вышеизложенного, можно конкретизировать и дополнить понятие «профессиональная психологическая пригодность» применительно к профессии офицера, которая представляется нам как совокупность его психологических качеств, выражающих способность и готовность его личности к профессии, определяемое через систему взаимных требований субъекта и профессиональной деятельности в определенных условиях.

Действующая в военных вузах система профессионального отбора кандидатов на обучение и курсантов, в целом, способствует качественному определению структурных компонентов профессиональной пригодности, и позволяет прогнозировать успешность подготовки курсантов по специальности. Тем не менее, с учетом постоянного изменения социума военизированной организации и особенностей психологического развития

Таблица 1

## Анализ понятий «профессиональная психологическая пригодность»

№ п/п	Автор	Определение понятия	Ключевые слова
1	Климов Е.А.	Системная характеристика степени соответствия человека требованиям профессии [1].	Системная характеристика, степень соответствия.
2	Бодров В.А.	Свойство метасистемы «человек–профессия» («человек–деятельность», «субъект–объект»), в которой проявляются свойства человека, приобретаемые им в связи с реализацией себя в деятельности и свойство деятельности, которое отражает в ее содержании, средствах и условиях структурные и функциональные особенности организма и психики человека [2].	Метасистема, субъект–объект, свойства, приобретение, реализация.
3	Гуревич К.М.	Свойство личности, о котором можно судить по двум критериям: по успешному овладению профессией и по степени удовлетворения человека своим трудом [3].	Свойство, овладению профессией, степени удовлетворения.
4	Зеер Э.Ф.	Не врожденное качество; она зависит от направленности субъекта труда, мотивации, ценностных ориентаций, отношения к труду [4].	Не врожденное качество, направленность субъекта, мотивации, ценностные ориентации.
5	Геллерштейн С.Г.	Результат некоторого процесса, в ходе которого психологические качества человека, сталкиваясь с препятствиями, выдвигаемыми профессией, претерпевают ряд изменений, так или иначе формирующих профессиональный тип [5].	Результат, психологические качества, профессиональный тип.

современной молодежи, в военных институтах, необходимо совершенствование системы официально установленных психологических требований и методов психологической оценки составляющей профессиональной пригодности. Это позволит значительно улучшить качество подготовки будущих специалистов и создать комплекс условий для успешного формирования личности офицера.

На основании вышеизложенного, а также изучения различной научной литературы мы представляем, что структура профессиональной психологической пригодности будущего офицера внутренних войск МВД России выглядит следующим образом (рис. 1).

Рассмотрим кратко содержание её структурных компонентов.

1. *Психические познавательные процессы и знания* представляются в виде последовательного отражения в сознании человека различных предметов и явлений окружающего его мира, приводящего к совершению им познавательных действий, обуславливающих формирование индивидуальных образов своего организма, окружающей и его внутренней среды. В целом, выделяют несколько уровней познания человеком окружающей его действительности: элементарный, промежуточный и высший.

К элементарному уровню относят ощущение и восприятие. Ощущение в свою очередь является отражением отдельных свойств предметов, которые непосредственно воздействуют на органы чувств человека, а восприятие обуславливается целостным отражением предметов непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности и признаков этих предметов. Промежуточный уровень включает в себя представление и воображение, где происходит отражение будущего и создаются новые образы на основе предшествующего опыта. Высший уровень познания человеком окружающей его действительности обуславливается наличием мышления, в виде высшей формы понимания сущности предметов и явлений, их взаимосвязь и особенности развития. При этом решение различных познавательных задач человеком, на первых двух уровнях происходит за счёт процессов памяти и внимания, а на третьем уровне решение данных задач обеспечивают процессы речи.

В рамках профессиональной психологической пригодности будущих офицеров психические познавательные процессы, являясь целостным психическим образованием человека, выполняют следующие функции:

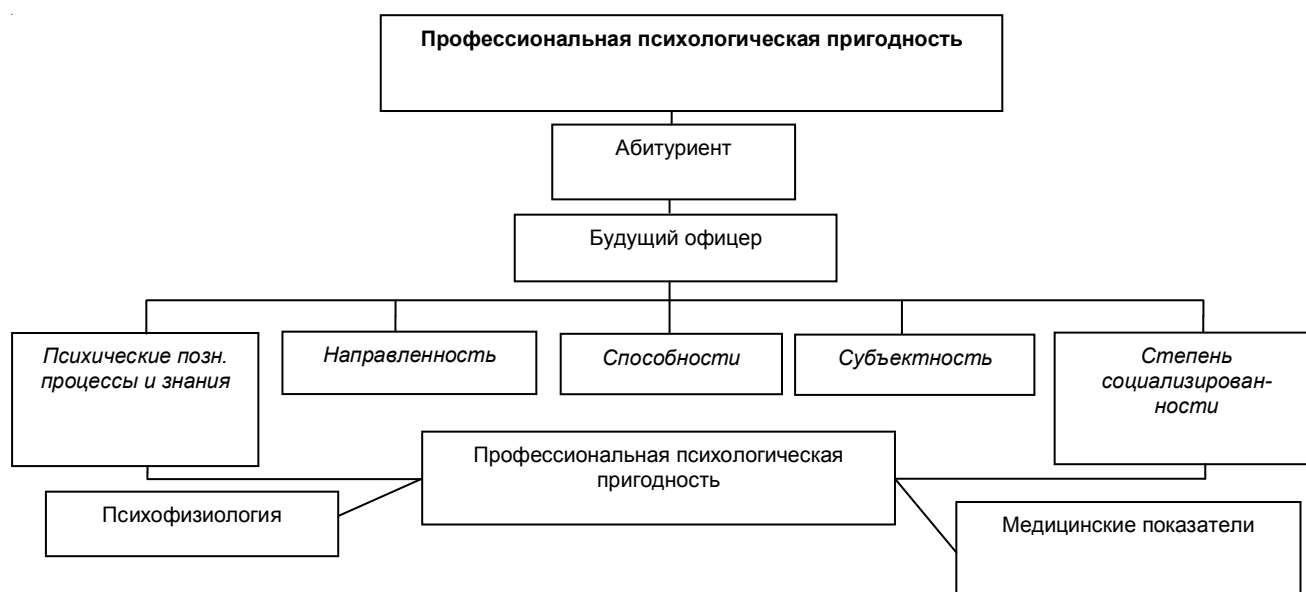


Рис. 1. Структура профессиональной психологической пригодности будущего офицера внутренних войск МВД России

- ориентируют субъекта в отдельных, даже самых элементарных свойствах окружающего мира;
- определяют избирательность, преднамеренный или полусознательный отбор информации, поступающей через органы чувств человека;
- определяют цели, планы и содержание предстоящей деятельности;
- помогают предполагать, предвидеть последствия и управлять своими действиями и поведением в будущей деятельности.

2. *Направленность личности*, которую в общем виде можно определить как совокупность ее устойчивых побуждений к деятельности. Она включает в себя мировоззрение, ценностные ориентации, мироощущение, миропонимание, интересы, склонности, идеалы и убеждения. Соответственно, совокупность устойчивых побуждений человека к военной деятельности рассматривается как его военно-профессиональная направленность, которую можно подразделить на общую направленность, где учитывается желание служить в военизированной организации вообще, и специальную, к службе по определенной специальности.

От уровня направленности будущего офицера зависит, что и как он будет делать в предстоящей профессиональной деятельности, каково его отношение к имеющимся функциональным обязанностям, его система ценностей и полезность обществу в целом, так как в направленности личности выражается основное содержание человека как общественного существа [7].

Основные характеристики направленности, которые подлежат изучению в процессе профессионального психологического отбора кандидатов на обучение в военном институте – это ее уровень, широта, осознанность и устойчивость.

Являясь системообразующим свойством личности и важнейшей психологической предпосылкой эффективности деятельности человека, направленность, в рамках профессиональной психологической пригодности выполняет следующие функции:

- изменяет ценностные ориентации личности, что приводит к изменению вектора и силы ее мотивации к деятельности;
- обеспечивает внутреннюю согласованность и целостность личности, позволяя в дальнейшем модифицировать процессы самосовершенствования человека;
- обеспечивает психологическое развитие личности непосредственно в профессиональной деятельности и подготовке к её осуществлению;
- обеспечивает развитие индивидуальности личности в условиях деятельности;
- актуализирует мотивы деятельности человека, его детерминированность в деятельности.

3. *Способности человека*, как один из компонентов профессиональной психологической пригодности, мы рассматриваем как определенную совокупность психических процессов и состояний человека, представляющих собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений и навыков, способных обеспечить успешное выполнение имеющихся задач в профессиональной деятельности.

Все способности человека могут быть отнесены к одной из двух групп: общим или специальным способностям. Общие способности характеризуются психологическими особенностями личности, определяющими успех во многих видах деятельности. К ним относят хорошую память, внимание, наблюдательность, гибкость мышления, критичность ума и другие. Эти качества есть у всех людей, но в разной мере.

Специальные способности связаны с психологическими способностями и качествами личности, необходимыми в определенных областях деятельности. Ими обладают далеко не все люди. Это касается, например, глазомера, высокой слуховой чувствительности, точной координации, хорошей оперативной памяти, т.е. тех качеств, которые относятся к элементарным специальным способностям.

Для военных вузов наиболее важны военно-профессиональные способности абитуриентов, так как для отдельных видов воинской деятельности требуется как общие, так и специальные способности. С этой точки зрения военно-профессиональные способности могут рассматриваться как способности к военной службе вообще (в том случае мы заранее предполагаем, что более высокие показатели физического, интеллектуально-

го, нравственного развития свидетельствуют о более высоких общих военных способностях).

Специальные способности характеризуют успешность освоения деятельности по определенной военной специальности. В качестве предпосылок успешного выполнения той или иной деятельности могут рассматриваться элементарные общие и специальные способности, под которыми понимают врожденные анатомно-физиологические, психофизиологические, психологические особенности кандидатов на обучение – такие, как ловкость, быстрота, координированность движений, объем памяти, распределение внимания, а также определенные черты личности: решительность, смелость, организованность и другие [8].

Военно-профессиональные способности имеют структуру, в которую входят совокупность качеств личности, соответствующих объективным условиям и требованиям данного вида деятельности. Реально для успешного освоения и выполнения своих служебных обязанностей в качестве офицера внутренних войск МВД России курсант ВООВО должен обладать определенной совокупностью общих и специальных способностей к военной деятельности.

4. *Субъектность*, как один из компонентов профессиональной психологической пригодности будущих офицеров, представляется в виде качества личности, коллектива и общества, которое характеризует их как самостоятельных субъектов. Субъектность является сложным социокультурным образованием, которое посредством взаимодействия человека и деятельности, на различных возрастных этапах, выполняет важную задачу по определению основных социокультурных путей развития человека, его индивидуальности и самоопределения.

При этом понятие «субъект» является диспозиционным, так как обозначает различных и конкретных носителей активности, если обладает атрибутивными для субъекта свойствами – наличием возможности свободной постановки целей, определения путей и способов осуществления деятельности, а также сознанием и самосознанием этой деятельностью управляющими, потребностью вступать с другими субъектами в практическое взаимодействие или духовный диалог.

По отношению к нашему исследованию, субъектность, как системная характеристика профессиональной психологической пригодности и её компонент, выполняет следующие функции:

- организационную;
- управленческую;
- коммуникативную;
- практико-поведенческую.

Сформировавшаяся система высшего образования, безусловно, является одним из основных механизмов социализации личности, и связано это с тем, что именно в высшем учебном заведении процесс социализации личности приобретает качественную определенность. Так, например, наряду с введением молодого человека в период обучения в различные виды социальных отношений в качестве активного субъекта познавательного, ценностно-ориентационного и коммуникативного действия предусматривается и его профессионализация как будущего специалиста, способного решать задачи конкретной профессиональной деятельности [9].

5. В рамках профессиональной психологической пригодности будущих офицеров, в условиях военного вуза, *степень социализации* курсантов может иметь две цели. Во-первых, способствовать взаимодействию курсантов посредством их социальных ролей, а во-вторых, обеспечивать сохранение существующего общества за счет передачи новым членам соответствующих убеждений, образцов и стереотипов поведения. Каждая социальная роль включает множество культурных норм и правил поведения, которая незыблемыми социальными нитями, такими как права, обязанности и взаимоотношения курсантов связана с другими ролями.

Таким образом, рассмотрев понятие и структуру профессиональной психологической пригодности будущих офицеров, мы можем сделать вывод о том, что она имеет большое значение, как для профессиональной деятельности, так и для самого человека, который является субъектом этой деятельности, и посредством взаимодействия с которой происходит психологическое становление его личности.

## Библиографический список

1. Климов, Е.А. Введение в психологию труда. – М., 2004.
2. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособ. для вузов – М., 2001.
3. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., 1970.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. – М.; Екатеринбург, 2003.
5. Геллерштейн, С.Г. Развитие профессионально-важных качеств // Научные основы обучения школьников труду. – М., 1970.
6. Психологический словарь / В.В. Давыдова [и др.]. – М., 1983.
7. Наумов, П.Ю. Изучение проблем, влияющих на образовательный процесс в ВОУ ВПО ВВ МВД России: Монография / П.Ю. Наумов, Д.Е. Матвеев, А.В. Вальков, А.А. Дьячков. – Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2012.
8. Дружинин, В.Н. Психодиагностика общих способностей. – М., 1996.
9. Наумов, П.Ю. Социально-гуманитарные проблемы военной науки, армии и внутренних войск: Монография / П.Ю. Наумов, Н.В. Мартыанов, А.А. Дьячков, А.В. Вальков, Д.В. Смирнов. – Красноярск, 2013.

## Bibliography

1. Klimov, E.A. Vvedenie v psikhologiyu truda. – M., 2004.
2. Bodrov, V.A. Psikhologiya professionalnoy prigodnosti: ucheb. posob. dlya vuzov – M., 2001.
3. Gurevich, K.M. Professionalnaya prigodnost' i osnovniye svoystva nervnoy sistemih. – M., 1970.
4. Zeer, E.F. Psikhologiya professiy: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – M.; Ekaterinburg, 2003.
5. Gellershteyn, S.G. Razvitiye professionalno-vazhnikh kachestv // Nauchniye osnovi obucheniya shkol'nikov trudu. – M., 1970.
6. Psikhologicheskiiy slovar' / V.V. Davidova [i dr.]. – M., 1983.
7. Naumov, P.Yu. Izuchenie problem, vliyayutikh na obrazovatel'niy process v VOY VPO VV MVD Rossii: Monografiya / P.Yu. Naumov, D.E. Matveev, A.V. Val'kov, A.A. D'yachkov. – Saint-Louis, MO: Publishing House «Science & Innovation Center», 2012.
8. Druzhinin, V.N. Psikhodiagnostika obshikh sposobnostey. – M., 1996.
9. Naumov, P.Yu. Social'no-gumanitarniye problemih voennoy nauki, armii i vnutrennikh voyjsk: Monografiya / P.Yu. Naumov, N.V. Mart'yanov, A.A. D'yachkov, A.V. Val'kov, D.V. Smirnov. – Krasnoyarsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 37.015.3

**Bokova O.A. MAJOR TECHNOLOGICAL APPROACHES IN PREVENTION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DISADAPTATION AMONG ORPHAN STUDENTS AND STUDENTS WITHOUT PARENTAL CARE.** The article describes practices of technological approaches in the prevention of social and psychological lack of adaptation. The suggested practices are innovative in the work of pedagogical psychologists.

**Key words:** social and psychological disadaptation, prevention, orphan students, students without parental care, innovative technology of educational psychology, cognitive counseling, art therapy projective techniques, visual narrative approach.

**О.А. Бокова, доц. каф. психологии ФГБОУ ВПО «Алтайская гос. педагогическая академия», г. Барнаул, E-mail: bokova\_oa@uni-altai.ru**

## ОСНОВНЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ И СТУДЕНТОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

В статье представлено описание инновационных для практической деятельности психолога образования технологических подходов к профилактике социально-психологической дезадаптации.

**Ключевые слова:** социально-психологическая дезадаптация, профилактика, студенты-сироты, студенты, оставшиеся без попечения родителей, инновационные технологии работы психолога образования, когнитивное консультирование, проективные арт-терапевтические методики, визуально-нарративный подход.

Процессы реформирования всех областей социальной жизни и поиски современных путей решения проблемы социального сиротства в нашей стране рассматриваются в качестве приоритетных направлений государственной политики. Их практическая реализация находит свое отражение в активизации процессов деинституционализации детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения.

В силу особенностей предыдущего (интернатного) этапа развития процесс социализации сирот в образовательном учреждении сложен и далеко не всегда успешен. Дефицитность их социального опыта обуславливает низкий уровень социальной компетентности, что впоследствии нарушает процесс включения сирот в профессиональную подготовку, снижает возможности усвоения ими принятой системы профессиональных ценностей, норм, знаний и представлений. Они испытывают большие трудности, оказавшись один на один с самостоятельной жизнью и необходимостью адаптации к новым условиям учреждения среднего профессионального образования [1; 2; 3].

Следовательно, сироты нуждаются в психологической поддержке, направленной на формирование у них необходимых

в жизни и процессе обучения личностных качеств, таких, как самостоятельность, готовность к самообеспечению на основе труда, коммуникативность, а также способность к построению жизненной перспективы и снижение проявлений социально-психологической дезадаптации. В контексте профилактики социально-психологической дезадаптации существует необходимость развития и актуализации ресурсов студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей, для повышения их психологической защищенности на фоне неблагоприятных социальных воздействии внутренних состояний.

К настоящему времени специфика профилактики социально-психологической дезадаптации студентов-сирот и студентов, оставшихся без родительского попечения, в условиях образовательной среды учреждения среднего профессионального образования как одного из механизмов успешной профессионализации, изучена недостаточно. Вследствие этого возникает необходимость в реализации профилактической программы в образовательной среде колледжа/техникума.

Также необходимость реализации данной программы обусловлена имеющимися в психологической практике противоречиями:

– между существующими потребностями профилактики процесса социально-психологической дезадаптации студентов-сирот и студентов, оставшихся без родительского попечения на этапе получения среднего образования и недостаточной разработанностью данной проблемы;

– между необходимостью создания в среднем профессиональном учебном заведении (колледже и техникуме) специальных условий для психологической поддержки процесса социальной адаптации студентов-сирот, студентов, оставшихся без родительского попечения, и отсутствием его научного и организационно-методического обеспечения.

При реализации программы профилактики социально-психологической дезадаптации студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в среднем профессиональном образовательном учреждении, нами используется понимание технологии Л. Дейвиса: «Технология – это сочетание квалификационных навыков, оборудования, инфраструктуры, инструментов и соответствующих технических знаний, необходимых для осуществления желаемых преобразований в материалах, информации или людях», как наиболее полно отвечающее нашему пониманию специфики психологической работы с сиротами [4, с. 137].

Ведущими в практической деятельности являются гуманистические (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл) и когнитивно-бихевиоральные (А. Бек, Д.Г. Мейхенбаум, М. Лайнен, Р. Солсо, А. Эллис) технологии работы практического психолога образования. Данные теоретические конструкты позволяют нам понимать человека во взаимодействии с его окружением, способного воспринимать и конструировать мир, принимать решения и формировать жизненные стратегии, изменяться при наличии определенных позитивных условий [5-8]. Использование этих подходов в работе со студентами-сиротами позволяет актуализировать осознание важных моментов текущего жизненного опыта; продвижение вперед и интеграцию разрозненных моментов жизненного опыта (вытесненных и осознаваемых).

В связи с тем, что социальный статус сиротства связан со снижением витальности и сопротивляемости стрессам, значимым технологическим подходом для нас также является опора на концептуальное понимание жизнестойкости (С. Кобейса, Д.А. Леонтьев, С. Мадди, Е.И. Рассказова и др.). В теоретическом отношении «понятие жизнестойкости вписывается в систему понятий экзистенциальной теории личности. Прикладной аспект жизнестойкости обусловлен той ролью, которую эта личностная переменная играет в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего, в профессиональной деятельности. По данным исследований, жизнестойкость оказывается ключевой личностной переменной, опосредующей влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности» [9, с. 3].

*Жизнестойкость* (hardiness) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее значимых (отличие от сходных конструктов будет обосновано ниже). С нашей точки зрения, именно это внутреннее качество необходимо формировать у студентов-сирот для успешного снижения риска социально-психологической дезадаптации.

Все программные мероприятия нами komponуются вокруг теоретических основ планирования тренинга жизнестойкости, прямо или косвенно воздействуя на ее формирование. Данный тренинг основан на предположении, что жизнестойкость не является врожденным качеством, а формируется на протяжении всей жизни. Это система убеждений, которая может быть развита.

С другой стороны, жизнестойкость представляет собой гипотетический конструкт, следовательно, не может быть речи о прямом воздействии на нее. При разрешении этой проблемы С. Мадди использует модель жизнестойкости: взаимосвязи между социальной поддержкой, трансформационным совладанием, практиками здоровья и самой жизнестойкостью допускают косвенное воздействие на последнюю.

Можно выделить две основные цели, преследуемые данным тренингом.

1. Достижение более глубокого понимания стрессовых обстоятельств, путей совладания с ними; нахождение путей активного разрешения проблем.

2. Постоянное использование обратной связи, за счет чего углубляется самовосприятие включенности, контроля и принятия риска.

Тренинг жизнестойкости, разработанный С. Мадди, включает в себя три «основных техники»:

1. *Реконструкция ситуаций* (situational reconstruction). При использовании этой техники акцент ставится на воображение и разрешение проблемы. Определяются ситуации, воспринимаемые как стрессовые; стрессовые обстоятельства рассматриваются в расширенной перспективе. Реконструируя ситуации, обучающийся узнает о формируемых им самим латентных допущениях, которые определяют, насколько обстоятельства воспринимаются как стрессовые, и какие шаги могут облегчить ситуацию. В рамках реконструкции ситуаций использовались представление лучших и худших альтернатив ситуации.

2. *Фокусирование* (focusing).

Применяется в случае невозможности прямой трансформации стрессовых обстоятельств. Техника разработана Ю. Джендлингом и представляет собой поиск плохо осознаваемых эмоциональных реакций (в особенности препятствующих принятию решения) путем обращения к «внутреннему смыслу». Целью является эмоциональный инсайт, способствующий обращению стрессовых ситуаций в возможности.

3. *Компенсаторное самосовершенствование* (compensatory self-improvement). Если трансформации ситуации произойти не может, делается акцент на другой проблеме, которая как-то связана с данной. Ее решение побудит человека уделять внимание тому, что можно изменить (ибо невозможно контролировать все)» [9, с. 13].

Именно эти техники используются нами в качестве базовых при организации групповой работы и индивидуального консультирования студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей.

Дополнительным технологическим подходом, актуальным и доказавшим свою эффективность для работы с социальным фактором сиротства, является когнитивное консультирование (А. Бек, А. Бандура, Б. Скиннер и др.).

Преимущества когнитивного консультирования в работе со студентами-сиротами и студентами, оставшимися без попечения родителей в следующем.

1. Помогает клиенту лучше приспособиться и изменить недостаточно адаптивное поведение, что особенно актуально для профилактики социально-психологической дезадаптации.

2. Обучает продуктивным реакциям, устраняет дефицит в поведенческих репертуарах, развивает эффективные социальные навыки и способность к саморегулированию, позволяет устанавливать конкретные цели и подцели, достигая их, устраняет изнурительные реакции тревоги, развивает способность расслабляться, свойственные сиротам, что в определенной степени позволяет снижать трудности их социализации и проявления девиантного поведения.

Общие принципы когнитивного консультирования.

1. Многие симптомы и поведенческие проблемы являются следствием пробелов в обучении, образовании и воспитании.

2. Имеются тесные взаимоотношения между поведением и средой. Выявление источника нарушений (стимулов) – важный этап метода.

3. Нарушения поведения являются квази-удовлетворением базисных потребностей в безопасности, принадлежности, достижении, свободе.

4. Когнитивный компонент является решающим в процессе научения. Считается, что поведение может быть изменено в результате наблюдения за ним и устранения когнитивного дефицита или когнитивных искажений.

5. Прогноз и результативность психологического консультирования определяются в параметрах наблюдаемого улучшения поведения.

Психологическая профилактика в контексте программы работы с сиротами понимается нами как специальный вид деятельности педагога-психолога, который предполагает работу по предупреждению нарушения адаптации и возможного неблагоприятного психического и личностного развития. Она направлена на своевременное выявление и предупреждение особенностей студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения

родителей, которые могут привести к определенным сложностям или отклонениям в развитии, поведении и отношениях, а именно социально-психологической дезадаптации.

Методики работы по профилактике социально-психологической дезадаптации студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей, обучающихся в среднем профессиональном образовательном учреждении, рассматриваются нами как состоящий из множества компонентов комплекс, рассчитанный на длительное применение в решении поставленных задач. Он включает в себя традиционные методы работы педагога-психолога: лекции-беседы, индивидуальные и групповые развивающие и коррекционно-развивающие занятия, включающие в себя психологические упражнения, этюды, психогимнастику и т.д. Дополняется и расширяется комплекс за счет инновационных для образовательной среды практик: когнитивно-поведенческое консультирование с использованием адаптированных для восприятия студентов-сирот когнитивных карт. Также нами используются элементы нарративного рассказывания с использованием спектрокарт, работа с проективными арт-терапевтическими методиками, мультимедийные технологии, аудиосеансы эмоциональной саморегуляции.

Задачи когнитивно-поведенческого психологического консультирования в контексте работы со студентами-сиротами и оставшимися без попечения родителей, представляются нам следующим образом: проведение функционального поведенческого анализа; изменение представлений о себе; коррекция дезадаптивных форм поведения и иррациональных установок; развитие компетентности в социальном функционировании.

Поведенческий и проблемный анализ считается наиболее важной диагностической процедурой в когнитивно-поведенческом консультировании. Информация должна отражать следующие моменты: конкретные признаки ситуации (облегчающие, утяжеляющие условия для поведения-мишени); ожидания, установки, правила; поведенческие проявления (моторика, эмоции, когнитии, физиологические переменные, частота, дефицит, избыток, контроль); временные последствия (краткосрочные, долгосрочные) с различным качеством (позитивные, негативные) и с различной локализацией (внутренние, внешние).

Помощь в сборе информации оказывает наблюдение за поведением в естественных ситуациях и экспериментальных аналогиях (например, ролевой игре), а также вербальные сообщения о ситуациях и их последствиях. Цель поведенческого анализа – функциональное и структурно-топографическое описание поведения. Поведенческий анализ помогает осуществить планирование психологического консультирования и его ход, а также учитывает влияние на поведение микросоциального окружения.

В качестве задач интервью можно назвать и такие, как демонстрация клиенту его способа избирательной фиксации негативной информации и получения ложных выводов; подчеркивание наиболее важных проблем, которые могли бы послужить ключом к психологическому консультированию; установление степени устойчивости к стрессу, выяснение способов совладания со стрессорами; выяснение «условной приятности» симптома; получение информации о мотивации клиента к изменениям; подробный анализ влияния микросоциального окружения; психопатологическое исследование, поиск ресурсов личности.

Преимущества когнитивного консультирования в работе со студентами-сиротами и студентами, оставшимися без попечения родителей:

1. Помогает клиенту лучше приспособиться и изменить недостаточно адаптивное поведение, что особенно актуально для профилактики социально-психологической дезадаптации.

2. Обучает продуктивным реакциям, устраняет дефицит в поведенческих репертуарах, развивает эффективные социальные навыки и способность к саморегулированию, позволяет устанавливать конкретные цели и подцели, достигая их, устраняет изнурительные реакции тревоги, развивает способность расслабляться, свойственные сиротам, что в определенной степени позволяет снижать трудности их социализации и проявления девиантного поведения.

«Спектрокарта» (У. Халкола, А.И. Копытин) – новая проективная методика с использованием фотографий. Она стимулирует воображение и творчество, помогает выражать чувства, способствует преодолению защит и сопротивлений; помогает в переработке информации и решении проблем. Применяется в психологическом консультировании, тренинге, педагогической практике [11].

В наиболее простом виде работа со спектрокартами может быть представлена следующим образом. Тренер располагает карты перед клиентом или группой, которые их рассматривают. Ведущий формулирует тему или задачу, в зависимости от ситуации. Выбор фотографий происходит интуитивно. Уже на этом этапе начинается актуализация смыслов, связанных с воспринимаемыми фотографиями, погружение участников занятия в свой внутренний мир. Фотографии, как правило, выбираются участниками занятия интуитивно, но в целом для выбора карт могут быть использованы разные приемы. Они, например, могут выбираться наугад из целой колоды, либо ведущий выбирает карту для клиента.

К достоинствам применения спектрокарт в работе со студентами-сиротами, по нашему мнению, относится следующее.

1. Позволяют эффективно и малотравматично работать с наиболее болезненной стороной развития сирот – эмоционально-волевой сферой, а именно, используя спектрокарты, студенты могут: выражать чувства и представления; описывать значимый опыт и воспоминания; исследовать, анализировать и систематизировать информацию и опыт; создавать нечто новое (заниматься творчеством); рассказывать истории; находить новые перспективы для восприятия разных явлений.

2. Выбор фотографий и их обсуждение позволяет осознать то, что людям представляется важным. Выбор карт также способствует словесному описанию опыта. Во многих случаях благодаря этому достигается лучшее понимание человеком своего внутреннего мира, и общение выходит на более глубокий уровень.

3. Исследование чувств участников в самом начале групповой работы: выразить чувства и ожидания от занятий, противоположные чувства.

4. Выбор спектрокарт оказывает успокаивающее воздействие и мультисенсорное стимулирование, что особенно актуально для стимуляции проявлений положительных эмоций.

Визуально-нарративный подход в психотерапии предполагает сочетание какого-либо визуального материала (фотографий, рисунков, видеозаписей) с устными или письменными повествованиями. В одних случаях такое повествование представляет собой развернутый комментарий автора к фотографии или рисунку; в других – созданный клиентом литературно-художественный текст. Кроме того, различные повествования, включая поэзию, сказки, притчи и т. д., могут использоваться в качестве стимула для изобразительной деятельности, выбора или создания фотографий.

Достоинство визуально-нарративного подхода заключается в возможности глубокого, опирающегося на активность самого клиента выражения и осмысления жизненного опыта. Использование визуально-нарративного подхода может быть связано с созданием клиентом своей личной «истории», отражающей собственную картину мира и разные жизненные события в тесной связи друг с другом. Большое значение в рамках визуально-нарративного подхода придается рефреймингу, то есть изменению смысла различных событий в личной истории клиента, а также жизни его семьи, рода или страны. Это позволяет клиенту найти новый ракурс восприятия жизни. Использование визуально-нарративных приемов обеспечивает психологическую интеграцию клиента, а во многих случаях – также изменение и развитие его образа Я.

М. Николз и Р. Шварц отмечают, что нарративные психотерапевты в своей работе с клиентами переносят фокус внимания с изменения их поведения на изменение значения их личного опыта. Д. Гольденберг и Г. Гольденберг считают, что нарративные психотерапевты помогают своим клиентам увидеть, что жизнь допускает потенциальную возможность создания множества историй (жизнеописаний) и различные варианты интерпретации поступков и отношений.

Визуально-нарративный подход нередко связан с созданием письменных текстов, передающих жизненный опыт клиентов. Следует учесть, что письменное высказывание оказывается для некоторых людей более безопасной и комфортной формой выражения своих представлений и фантазий, нежели устная речь, поскольку позволяет им защитить свои личные границы в случае недостаточного доверия к арт-терапевту или группе. Это также позволяет человеку достичь более высокой концентрации на чувствах и контроле над ними в момент создания повествования.

Процесс визуально-нарративной работы, как правило, требует последовательного решения следующих трех основных задач: экстернализация проблемы (фокусировка внимания на проблеме и придание ей субъективной значимости); формулировка психотерапевтических (ключевых) вопросов, связанных с поиском личностного смысла представленной проблемы или ситуации; когнитивной проработкой повествовательного материала; нахождение и обозначение уникальной перспективы и соконструирование альтернативных историй жизни.

Существует достаточно большой арсенал использования нарративных техник. В практической работе со студентами-сиротами мы используем технику «Создание текстов-набросков», которая является наиболее легкой для восприятия и реализации студентами.

Одним из относительно простых видов визуально-нарративной практики на основе использования ассоциативных фотографий может являться создание участниками индивидуальных или групповых занятий коротких текстов-набросков. Фотография при этом выступает в качестве стимульного материала для начала внутреннего диалога, выражения воспоминаний, чувств, представлений и фантазий. Описания могут соответствовать разным литературно-художественным жанрам. В широком диапазоне могут также варьироваться стили. Хотя стиль описаний часто отражает личностные особенности и культурный опыт автора,

его мыслительные и эмоциональные процессы, он может быть задан специалистом.

Мультимедийные технологии – это представление объектов и процессов не традиционным текстовым описанием, но с помощью фото, видео, графики, анимации, звука, то есть во всех известных сегодня формах. Нами используются интерактивные комплексы из серии «Школа развития личности» Кирилла и Мефодия. Практический курс ШРЛ – это не просто учебник, это современный полный мультимедийный курс, с помощью которого можно самостоятельно развивать свою личность, изучать предмет, повышать эрудицию. Простота подачи материала, удобство использования, красочность, наглядность позволяют достигать достаточно высоких результатов.

Реализация комплекса мероприятий с использованием перечисленных выше технологических подходов способствует повышению уровня адаптации к образовательному процессу через снижение поведенческих и внутриличностных проявлений дезадаптированности; развитию внутренних ресурсов, субъективной позиции студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей, для обеспечения их самостоятельности во всех сферах жизнедеятельности, направленных на оптимизацию их взаимодействия с другими субъектами социума, а также информированию педагогического коллектива о способах оптимизации обучения студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей.

#### Библиографический список

1. Волохатова, В.М. Социальная поддержка выпускников детских домов // Социальная педагогика. – 2012. – № 2.
2. Ипатов, А.В. Технологический подход в социально-психологическом сопровождении постинтернатной адаптации выпускников детских домов // Отечественный журнал социальной работы. – 2012. – № 4.
3. Колегова, О.А. Подготовка воспитанников детского дома к самостоятельной жизни // Народное образование. – 2011. – № 8.
4. Мескон, М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М., 1997.
5. Величковский, Б.М. Современная когнитивная психология. – М., 1982.
6. Лайнен, М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. – М., 2008.
7. Линде, М.Д. Психологическое консультирование: теория и практика. – М., 2009.
8. Солсо, Р. Когнитивная психология. – СПб., 2006.
9. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М., 2006.
10. Халкола, У. Спектрокарты: краткое методическое руководство по применению в психотерапии и психологическом консультировании / У. Халкола, А.И. Копытин. – СПб., 2012.

#### Bibliography

1. Volokhatova, V.M. Socialnaya podderzhka vhpusnikov detskikh domov // Socialnaya pedagogika. – 2012. – № 2.
2. Ipatov, A.V. Tekhnologicheskij podkhod v socialno-psikhologicheskom soprovozhdenii postinternatnoj adaptacii vhpusnikov detskikh domov // Otechestvennij zhurnal socialnoj raboty. – 2012. – № 4.
3. Kolegova, O.A. Podgotovka vospitannikov detskogo doma k samostoyatel'noj zhizni // Narodnoe obrazovanie. – 2011. – № 8.
4. Meskon, M. Osnovih menedzhmenta / M. Meskon, M. Aljbert, F. Khedouri. – M., 1997.
5. Velichkovskij, B.M. Sovremennaya kognitivnaya psikhologiya. – M., 1982.
6. Laynen, M. Kognitivno-povedencheskaya terapiya pogrannichnogo rasstroystva lichnosti. – M., 2008.
7. Linde, M.D. Psikhologicheskoe konsuljtirovanie: teoriya i praktika. – M., 2009.
8. Solso, R. Kognitivnaya psikhologiya. – SPb., 2006.
9. Leontjev, D.A. Test zhiznestojkosti / D.A. Leontjev, E.I. Rasskazova. – M., 2006.
10. Khalkola, U. Spektrokarthi: kratkoe metodicheskoe rukovodstvo po primeneniyu v psikhoterapii i psikhologicheskom konsuljtirovanii / U. Khalkola, A.I. Kopyitin. – SPb., 2012.

Статья поступила в редакцию 13.05.14

УДК 159.922

**Rusina S.A. A PHENOMENON OF A ROLE-BASED SELF-ESTIMATION IN PSYCHOLOGY.** This article deals with theoretical objectivation of possibilities of the research of a personality's self-estimative reality via a role-based self-concept, which is its special perspective. It also demonstrates the relevancy of determination of psychological conditions and patterns of the role-based self-estimation.

**Key words:** self-estimation, social role, student, role-based self-estimation of students.

**С.А. Русина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: d-u-sha@mail.ru**

## ФЕНОМЕН РОЛЕВОЙ САМООЦЕНКИ В ПСИХОЛОГИИ

В статье теоретически обосновывается возможность изучения самооценочной реальности личности через ее частный вид – ролевую самооценку, а также актуальность исследований, направленных на выявление психологических условий и закономерностей ее становления.

**Ключевые слова:** самооценка, социальная роль, студент, ролевая самооценка студента.

В контексте общественных преобразований актуальным становится вопрос о формировании социально активной лич-

ности, способной не только успешно адаптироваться в стремительно меняющихся условиях, но и проявлять стремление



и творчество в освоении новых социальных функций и ролей, необходимых для личностного и профессионального роста, самореализации.

Каким бы многообразием не отличалась трактовка понятия «личность», общим для большинства авторов остается отображение в ней социальной природы человека. Как отмечал Б.Г. Ананьев, «идея социальных взаимозависимостей как основы динамической структуры личности приобрела общее значение для различных направлений социологической и психологической теории личности» [1, с. 278]. Представители деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. др.) полагают, что личность формируется и развивается в течение жизни в той мере, в которой человек продолжает быть включенным в социальную деятельность, выступая при этом субъектом общественных отношений. И именно поэтому правильное понимание личности требует анализа ее социальной ситуации развития и статуса, который объективно определяет место в социальной структуре и дополнен понятием позиции личности, отражающей ее субъективную, деятельную сторону в этой структуре [1]. В свою очередь, И.С. Кон отмечал, что «понятие личности обозначает человеческого индивида как члена общества, обобщает интегрированные в нем социально-значимые черты. Эти черты складываются и проявляются только в конкретном процессе социального взаимодействия, поэтому главным понятием для описания личности является понятие социальной роли» [2, с. 83]. Но личность не исчерпывается одной ролью, ее объективная структура может быть представлена как совокупность, целостность ее ролей в обществе, что дает возможность исследовать изменение имеющихся и возникновение новых личностных качеств и психологических образований на этапах освоения и исполнения социальных функций.

В контексте современных требований к формированию личности освоение социальных ролей рассматривается не как вид конформизма (приспособления к общественным нормативам и ценностям) или «порабощение» автономности личности, а как условие ее свободного саморазвития и творчества в различных сферах деятельности. Л.И. Анцыферова определяет личность как способ бытия человека в обществе, в конкретно-исторических условиях, как индивидуальную форму существования и развития социальных связей и отношений [3]. Чем шире ролевой репертуар человека, тем успешнее он воспринимает и усваивает общественные традиции и систему ценностей, тем более развитой личностью он является. В определении социальной роли мы придерживаемся подхода отечественных авторов, которые «предполагают понимание ее как социальной функции, как неразрывного единства определенного вида деятельности и соответствующего способа поведения, выработанных в данном обществе, которые в конечном итоге детерминируются местом, занимаемым индивидом в системе общественных отношений» [4, с. 194]. Мысль Д.А. Леонтьева о том, что человек, по сути, всю свою жизнь занимается освоением новых и новых ролей, представляет нам развитие личности через динамику освоения социальных ролей [5]. Существовавшая как объективно заданная социальная позиция человека, роль не зависит от его индивидуальных особенностей, чего нельзя сказать об ее исполнении, которое опосредуется субъективной интерпретацией и личностными характеристиками. В этом случае значимыми становятся исследования, цель которых изучить психологические особенности личности, будь то ценностные ориентации, или направленность, или самооценка, которые раскрывают закономерности восприятия роли, а их вариативность предопределяет качество исполнения. Объектом нашего исследования является самооценка личности, предметом – генезис ролевой самооценки студента. Одна из поставленных нами задач предполагает обоснование понятия «ролевая самооценка», которое представлено через следующие положения.

Во-первых, анализ научной литературы за последние несколько лет обнаружил тенденцию к снижению количества статей, монографий, исследований, посвященных изучению самооценки. В трудах отечественных и зарубежных психологов накоплен богатый исследовательский материал о природе данного понятия, его месте в структуре личности, динамике формирования в ходе онтогенеза. Свой вклад в разработку теоретических аспектов самооценки внесли такие отечественные авторы, как Б.Г. Ананьев, А.В. Захарова, Л.И. Божович, М.И. Лисина, А.И. Липкина, И.С. Кон, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и др.; зару-

бежные авторы У. Джемс, Ч. Кули, Дж. Мид, Р. Бернс, К. Роджерс, Э. Эриксон и др. Современные опубликованные исследования представлены, в том числе, Молчановой О.Н. «Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования» (2010). Автор обобщил не только имеющиеся подходы и теории о самооценке, но и проанализировал результаты собственных исследований. Другой автор, Галкина Т.В., в своей работе «Самооценка как процесс решения задач: системный подход» (2011) предлагает новый подход к изучению самооценки как решения особого класса задач. В большинстве своем авторы изучают структуру, функции, закономерности формирования общей (глобальной) самооценки личности, при этом исследований частных самооценок сравнительно мало, хотя вопрос о соотношении общей и частных самооценок остается дискуссионным. Являясь оценками физических и психических качеств, способностей и возможностей личности, частные самооценки отражают ее отдельные аспекты функционирования. В этом контексте под ролевой самооценкой мы понимаем оценку человеком своих качеств, возможностей, способностей, особенностей своей деятельности в процессе освоения, принятия и выполнения социальных функций, обусловленных местом, занимаемым в системе общественных отношений (статусом). Ролевая самооценка возникает и функционирует в процессе овладения субъектом определенной социальной роли (функции), при этом она выступает характеристикой социального контекста формирования общей самооценки. Исследование различных аспектов и факторов, определяющих специфику ролевой самооценки, не только обогатит имеющиеся знания о самооценочной реальности личности, но и откроет новые практические возможности, как в вопросах ее формирования, так и в вопросах коррекции.

Во-вторых, не являясь понятием разработанным, ролевая самооценка, однако, используется некоторыми авторами как объясняющий элемент в системе исследований более широких психологических явлений, в том числе специфики ролевого поведения [6]. Классифицируя роли по способу освоения, выделяют роли предписанные (определяются возрастом, полом, национальностью) и роли приобретенные, которые в процессе социализации субъект усваивает, целенаправленно прилагая специальные усилия, к таковым относится исследуемая нами роль «студент». Деятельность в рамках освоения приобретаемой роли осуществляется личностью в соответствии с Я-концепцией, в том числе с ее оценочным аспектом – самооценкой. И здесь имеет смысл говорить не только о уже имеющейся общей самооценке, но и о ролевой самооценке как «новообразовании» личности при конкретной ролевой самореализации.

В-третьих, практика консультативной работы показала, что как диагностический инструментарий, так и коррекционные программы, используемые в работе с «проблемной» самооценкой клиентов требуют осмысленного обновления. Диагностика самооценки имеет важное научно-практическое значение для решения задач в различных отраслях психологии (возрастной, педагогической, социальной и др.). Этим объясняется разнообразие методов диагностики как самооценки общей, так и ее отдельных составляющих. «Каждый метод, методика, методический прием исследования самооценки имеет как достоинства, так и недостатки, а также наиболее оптимальную сферу применения. Универсальных методов диагностики самооценки не существует» [7, с. 47]. Поэтому сегодня для изучения самооценки актуальным становится умение ориентироваться в «общем» пространстве диагностики самооценки и возможность подбора комплекса методик для выявления особенностей функционирования ее различных видов. Так, если по результату исследования методики «Определение уровня самооценки», клиент имеет низкий уровень самооценки, а результаты изучения ролевых самооценок обнаружат «западающую» значимую для него социальную роль, то, возможно, персональная программа коррекции будет иметь более «точечную» направленность и специфику содержания, отличную от программы работы с общей самооценкой.

В-четвертых, «при любом изменении социальной позиции человека в социальной системе серьезным изменениям подвергается сама человеческая личность, собственное Я человека, его самосознание и самооценка» [8, с. 16]. Характеризуя юность, как стадию развития личности, авторы различных возрастных периодизаций отмечают необходимость решения таких задач, как завершение предварительного самоопределения и переход

к самореализации. В этот период происходит расширение статусных и ролевых позиций человека, в результате чего формируется социальная и культурная компетентность, готовность к самостоятельному жизненному выбору, способность проявлять ответственность и инициативность. При изменении статуса и принятии новой социальной роли происходит актуализация и соотношение собственной концепции роли (с находящейся в еще «зачаточном» варианте ролевой самооценкой в ее идеальном варианте) с социальными ожиданиями и соответствующим ролевым исполнением. Этот процесс, обладая собственной спецификой, детерминирует возникновение ролевой самооценки. Еще на этапе освоения социальной роли происходит становление ролевой самооценки, которая не тождественна общей, и при этом, выполняя, в том числе регулятивную функцию, влияет на успешность деятельности.

Именно на период юности приходится стремление в постижении социальной реальности через освоение социальных ролей и функций. Одной из наиболее важных ролей на пути личностного и профессионального становления обучающейся в вузе молодежи является роль «студент». Наше исследование направ-

лено на изучение механизмов, факторов и условий формирования ролевой самооценки студента.

Итак, общественная природа личности, ее включенность в систему социальных отношений сопряжены с необходимостью освоения социальных ролей и функций. При этом становятся актуальными исследования, изучающие психологические особенности и личностные образования, которые задействованы в этом процессе и способны его предопределять. Анализ научных публикаций о самооценке личности показал сравнительно малую представленность в них данных о ролевой самооценке. Являясь частным видом, ролевая самооценка имеет свою специфику формирования, изучив которую, можно избежать деформаций, возникающих в формирующихся ролях и являющихся причинами различных проявлений асоциальности, дезадаптации, девиантного поведения. Более того, знание закономерностей становления ролевой самооценки студента может обнаружить условия успешного освоения данной социальной роли, открывает дополнительные возможности коррекционной психологической помощи, как в индивидуальном консультировании студентов, так и через групповые формы работы с молодежью.

#### Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968.
2. Кон, И.С. Социологическая психология. – М.; Воронеж, 1999.
3. Анцыферова, Л.И. Психология формирования и развития личности. Человек в системе наук. – М., 1989.
4. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: учеб. пособ. для вузов. – М., 2002.
5. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности. – М., 1993.
6. Подобина, О.Б. Совладающее поведение женщины на этапе принятия роли матери: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2005.
7. Галкина, Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системный подход. – М., 2011.
8. Артемьева, М.С. Личность: норма и патология: учеб. пособ. – М., 2012.

#### Bibliography

1. Ananjev, B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. – L., 1968.
2. Kon, I.S. Sociologicheskaya psikhologiya. – M.; Voronezh, 1999.
3. Ancifherova, L.I. Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. Chelovek v sisteme nauk. – M., 1989.
4. Andreeva, G.M. Zarubezhnaya social'naya psikhologiya KhKh stoletiya: Teoreticheskie podkhodih: ucheb. posob. dlya vuzov. – M., 2002.
5. Leontjev, D.A. Ocherk psikhologii lichnosti. – M., 1993.
6. Podobina, O.B. Sovladayuthee povedenie zhenthinih na ehtape prinyatiya roli materi: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. – Kostroma, 2005.
7. Galkina, T.V. Samoocenka kak process resheniya zadach: sistemnihyj podkhod. – M., 2011.
8. Artemjeva, M.S. Lichnostj: norma i patologiya: ucheb. posob. – M., 2012.

Статья поступила в редакцию 06.05.14

УДК 159.9

*Safronova M.V. BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT – MYTHS AND REALITY.* The paper describes the results of the pilot study on the problem of bullying in the educational environment that was conducted on the basis of four schools in Novosibirsk and involved 210 students, five experts and eight teachers. The study was accomplished by means of "Strengths and Difficulties Questionnaire" by R. Goodman and some expert interviews. A discrepancy in views about the problem of bullying between educational specialists and students was revealed.

**Key words:** students, bullying, class, teacher, psychologist, school, high school.

**М.В. Сафронова**, канд. психол. наук, доц. НГТУ г. Новосибирск, E-mail: Safronova-rita@mail.ru

## БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ – МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

В работе описаны результаты пилотажного исследования проблемы буллинга в образовательной среде, проведенного на базе четырех школ г. Новосибирска, в котором участвовало 210 учащихся, пять экспертов и восемь учителей. Исследование проводилось с помощью анкетирования, опросника Р. Гудмана «Сильные стороны и трудности» и экспертного интервью. Было выявлено несоответствие представлений о проблеме буллинга специалистов сферы образования и учащихся.

**Ключевые слова:** учащиеся, буллинг, класс, учитель, психолог, школа, лицей.

Практически в каждом школьном классе есть дети, которые являются объектами насмешек или открытых издевательств со стороны некоторых, а иногда и всех учеников. В последние годы психологи, педагоги, деятели культуры и искусства бьют тревогу – настолько частым и жестоко проявляемым становится это явление. Школьная травля стала еще более травматичной и циничной из-за того, что ее сцены теперь легко записываются на видео и распространяются через Интернет.

Буллинг – задиранье, травля – агрессивное преследование одного из членов коллектива со стороны остальных чле-

нов коллектива или его части – для многих новое понятие. Однако, всем известное явление «дедовщина» в армии, это тот же буллинг, переживавший как феномен социального поведения в армию отчасти из школы, а отчасти из тюремной среды. Недостаток информированности о буллинге педагогического сообщества является препятствием для разрешения этой важной проблемы [1].

В школе можно наблюдать разные формы травли. Физический буллинг: это умышленные толчки, удары, пинки, побои, нанесение телесных повреждений. Психологический – насилие,

проявляющееся в клеймлении (обидных прозвищах), обзывании, распространении обидных слухов, обидных жестов или действиях (например, плевок), запугивании, изоляции или игнорирования жертвы частью учеников или всем классом. Есть и экономический – это вымогательство, повреждение и иные действия с имуществом. Сегодня существует кибербуллинг – унижение с помощью мобильных телефонов, Интернета, других электронных устройств (пересылка неоднозначных изображений и фотографий, распространение слухов и прочее) [2].

Буллинг – в основном латентный для окружающих процесс, но дети, которые подверглись травле, получают психологическую травму различной степени тяжести, что приводит к тяжёлым последствиям вплоть до самоубийства. Не имеет значения форма – физический буллинг или психологический. По данным психологов это достаточно распространенное явление [1].

Нами проведено пилотажное исследование, целью которого было изучение проблемы буллинга в школьной среде и роли специалистов системы образования в решении вопросов насилия.

Задачами исследования были:

- 1) изучить распространенность буллинга в подростковой среде;
- 2) показать особенности буллинга в разных типах школ;
- 3) выявить роль психолога и учителя в решении проблем буллинга.

Для проведения исследования мы использовали батареи для подростков и анкеты для учителей, разработанные совместно с Центром «Перекресток» Московского городского психолого-педагогического университета. Инструмент для подростков включал рисуночную методику, направленную на выявление системы отношений в классе, анкету о взаимоотношениях в школе, опросник Гудмана «Сильные стороны и трудности», позволивший оценить психосоциальное благополучие, в частности, выраженность проблем общения, поведения, эмоциональных проблем и просоциальное поведение [3]. Анкета для учителей включала открытые вопросы о понимании, что такое буллинг, о вариантах его проявления в детской среде, о способах реагирования учителя на ситуации травли и другие. Аналогичные вопросы задавали экспертам в процессе проведения интервью.

Полученные данные анализировали с помощью методов математической статистики, таких как: корреляционный и факторный анализ, а также сравнение долей с помощью хи-квадрат.

В исследовании приняли участие 210 учащихся (103 мальчика и 107 девочек) 6-11 классов из 4-х школ г. Новосибирска (два лицея и две общеобразовательные школы), пять экспертов: психологи, социальные педагоги, администрация школ, где проходило исследование. Заполненные анкеты нам вернули только восемь учителей (около 10% розданных анкет). Можно предположить, что причинами отказа учителей отвечать на вопросы анкеты были: 1) низкая компетентность в сути буллинга, 2) точка зрения о том, что этим вопросом не должны заниматься сотрудники школы, 3) убеждение, что «этого нет в моем классе или школе».

В процессе анализа ответов на вопросы анкеты и интервью мы столкнулись с рядом мифов о буллинге.

**Миф 1. Буллинг в образовательной среде появился недавно, раньше такого не было.**

Травля в школьной среде существовала всегда. Ее разные проявления отмечают эксперты, учившиеся в школе и в 70-е, и в 90-е годы (фильмы «Чучело», «На карандаш»). В 1910 г. в Вене З. Фрейд, А. Адлер, У. Стекел провели конгресс по теме «О суициде среди учащихся средней школы». Фрейд писал «Нельзя винить только школу, что в ней столько насилия, и в том, что дети совершают суициды, но вина школы в том, что она ничего не делает, чтобы хоть как-то противостоять этой тенденции» [4]. Таким образом, проблема буллинга имеет более чем столетнюю историю.

**Миф 2. Буллинг – это проблема подростков.**

По данным экспертов, в третьем и четвертом классах травля отдельных детей – нередкое явление. Психолог одного из лицеев в процессе работы с девочкой из начальной школы выяснила, что она в темной раздевалке периодически подвергалась насилию со стороны одноклассниц. И это далеко не единственный случай. По данным Д. Ольвеуса, частота проявления буллинга во втором классе равна 17,5% у мальчиков и 16% – у девочек. К пятому классу число проявлений травли снижается примерно до 10-12% [4].

**Миф 3. Травля детей одноклассниками бывает только в обычных общеобразовательных школах, а в лицеях и гимназиях (гимназических классах) буллинг почти не встречается.**

Исследования, проведенные нами в школах разного типа, показали, что, 15,7% в 6-х классах, 12,3% – 7-8 классах и около 6% в 9-10 классах школьников ответили, что подвергаются травле.

В лицее 14,5% шестиклассников, в обычных школах 17,8% подвергаются насилию со стороны одноклассников, и по 11% в каждой школе ответили, что их задирают старшеклассники, 11% и 6,6% – учащиеся других школ. Исследуя особенности травли, мы получили следующие результаты: наличие в классе физического буллинга подтвердили 36,4% учащихся, психологического – 57,9%, экономического – 18,2% респондентов. В результате сравнительного анализа было выявлено, что достоверные различия между ответами учащихся школ с разным статусом были в проявлении физического (лицей – 27,6%; школа – 51%, при  $p < 0,01$ ) и экономического насилия (лицей – 9%; школа – 33%, при  $p < 0,01$ ). Проявления психологического насилия в обычной школе наблюдали 64,4% учащихся, в лицее – 54%, однако эти различия не достоверны.

Таким образом, проявление буллинга в элитных школах действительно меньше, но это касается только физического и экономического насилия.

**Миф 4. Обычно травят детей, которые чем-то отличаются от других, внешностью, неуживчивым характером, плохим воспитанием и поведением и это никак не связано с классом.**

В процессе факторного анализа нами были получены такие шкалы как травля, стигматизация, драки, объединение с учителем против жертвы, ощущение опасности, уважение правил, безнадзорность, сплоченность, противоправное поведение, разобщенность. В процессе корреляционного анализа шкал опросника «Сильные стороны и трудности» с полученными шкалами было выявлено, что буллинг положительно связан с выраженностью гиперактивности у всех учащихся. У лицеев травля коррелировала с эмоциональными и поведенческими проблемами. У мальчиков травля отрицательно коррелировала с проявлениями просоциального поведения.

Анализ взаимосвязи выраженности проявлений буллинга с особенностями класса показал, что физическое насилие связано с оценками класса как иерархии (38,8%) и в классах, где учитель объединяется с классом против жертвы (25%). Причем, структура класса – иерархия – была как в лицее, так и в обычной школе независимо от возраста и характеризовалась большим количеством драк. Ситуации, когда буллинг не только поощряется, но и стимулируется учителями показывают, что травля является для некоторых механизмом управления дисциплиной в классе и элементом структурного насилия. Наличие в классе изгоев или изолированных отметили 28% подростков (девочки 38%; мальчики – 16%).

Корреляционный анализ позволил нам выявить связь отдельных характеристик класса с выраженностью буллинга подростков. Травли было меньше там, где был сплоченный класс, имело место уважение правил, у детей было чувство защищенности, а также в разобщенных (разрозненных) классах. Насилия было больше там, где случались драки, противоправные действия, стигматизация, изоляция отдельных детей, ощущение опасности, бесконтрольность и безнадзорность (рис. 1).

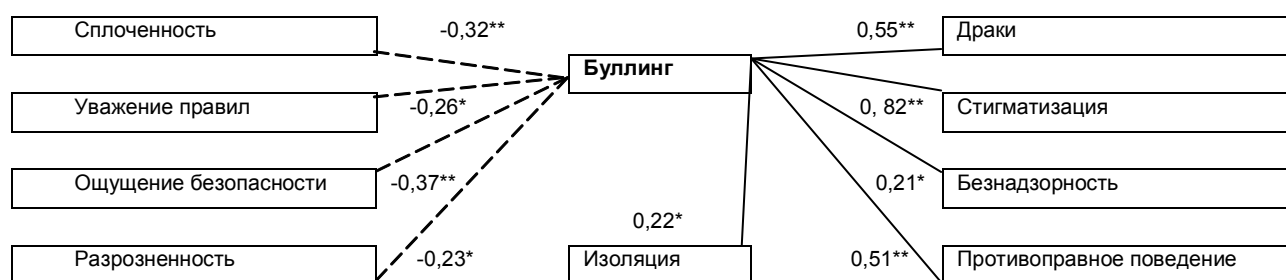
Как показано на рис. 1, травля чаще всего связана со стигматизацией, то есть клеймлением, навешиванием ярлыков, кличек, обидных прозвищ.

**Миф 5. Работать с этой проблемой должны психологи и социальные педагоги, но в целом, это проблема родителей.**

Анализируя ответы детей, на вопрос к кому бы они обратились за помощью в ситуации травли, только 13% ответили, что к психологу, каждый третий из учащихся 6-х классов – к учителю. У подростков старшего возраста этот процент уменьшается. В основном учащиеся обсуждали это в среде сверстников (77%), или в семье (72%).

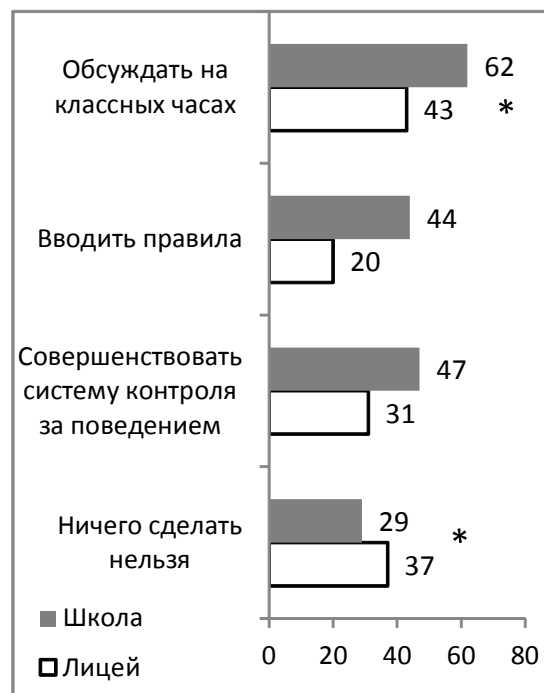
На вопрос, как реально они поступают в таких ситуациях, получены следующие ответы учащихся: ко взрослым (родителям, учителям и другим специалистам) обращаются за помощью только 16%. В числе взрослых психолог стоит на последнем месте (рис. 2).

Среди высказанных предложений о том, что можно сделать, чтобы уменьшить травлю, самыми многочисленными были –



Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,001$

Рис. 1. Взаимосвязь буллинга с особенностями поведения в классе



Примечание: \* –  $p < 0,01$

Рис. 2. Реакции детей на буллинг (%)

Рис. 3. Предложения: как можно бороться с травлей в классе

«обсуждать на классных часах», причем количество и качество предложений в школе и лицее достоверно различалось. Учащиеся обычных школ чаще предлагали ужесточить дисциплину, ввести новые правила, органы самоорганизации для контроля за поведением отдельных учеников и помощи нуждающимся. В лицее чаще отмечали, что сделать ничего нельзя (рис. 3).

В результате анализа данных интервью и анкет было выявлено, что психологи, администрация и социальные педагоги знают об этом явлении. Однако работы с детьми, подвергшимися насилию, и буллерами фактически не проводится. Исключение составляют беседы, а в лицеях, где работают по два-три психолога, – тренинги общения и другие, которые почти не приносят никакого результата. Основанием не работать с этой проблемой для психологов является отсутствие запроса. В обычных школах проблемой профилактики насилия занимаются разные специалисты, разрабатываются программы. Однако опрошенные признают, что проблема буллинга далека от разрешения. Одни считают, что необходимо готовить такого специалиста, который бы мог работать с этой проблемой, другие – что необходимо консолидировать усилия учителей, родителей и администрации. Однако никто не предложил включить в работу по профилак-

ке буллинга самих подростков, несмотря на то, что многие из ребят готовы заступаться, бороться с несправедливостью, но не видят поддержки взрослых.

Роль психолога в работе с проблемой насилия в школе может увеличиться, если он возьмет на себя ряд новых функций. Рассмотрим их подробнее.

Исследователь-диагност – так как выявление буллинга является довольно сложной задачей, часто он носит латентный характер. Но без диагностики невозможно определить ни вектор деятельности, ни ее эффективность. Мониторинг безопасности школьной среды требует грамотно подобранных или разработанных методик и систематичности.

Просветитель – так как в образовательной и родительской среде существует много мифов и искажений. Ряд учителей способны проявлению травли, не разбираются в сути происходящих внутриклассных событий, встают на сторону буллеров или игнорируют факты травли и унижения детей.

Фасилитатор для активизации усилий сообщества – так как профилактика насилия требует действительно консолидации усилий многих специалистов, а особенно – включения в программы профилактики самих детей.

#### Библиографический список

1. Заостровцева, М.Н. Совместная деятельность классного воспитателя, социального педагога и педагога-психолога по коррекции агрессивного поведения подростков: дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2003.

2. Бердышев, И. Лекарство против ненависти // Первое сентября – 2005. – 15 марта [Э/р]. – Р/д: – <https://ps.1september.ru/article.php?ID=200501822>
3. Goodman, R. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2001. –V. 40.
4. Кривцова, С.В. Буллинг в школе VS сплоченность равнодушных [Э/р]. – Р/д: [psychologia.edu.ru/files/20120217bulling.doc](https://psychologia.edu.ru/files/20120217bulling.doc)

Bibliography

1. Zaostrovceva, M.N. Sovmestnaya deyatel'nost' klassnogo vospitatel'ya, social'nogo pedagoga i pedagoga-psikhologa po korrekcii agressivnogo povedeniya podrostkov: dis. ... kand. ped. nauk. – Kirov, 2003.
2. Berdihshev, I. Lekarstvo protiv nenavisti // Pervoe sentyabrya – 2005. – 15 marta [Eh/r]. – R/d: – <https://ps.1september.ru/article.php?ID=200501822>
3. Goodman, R. Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2001. –V. 40.
4. Krivcova, S.V. Bulling v shkole VS splochnost' neravnodushnykh [Eh/r]. – R/d: [psychologia.edu.ru/files/20120217bulling.doc](https://psychologia.edu.ru/files/20120217bulling.doc)

*Статья поступила в редакцию 13.05.14*

# Раздел 3

## ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

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

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

УДК 821.161.1

*Abdulkadyrova P.M. COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES.* This article considers the questions of comparative analysis of phraseological units with zoonyms in the Dargin and Russian languages. Materials, given in the work, are of great interest in terms of a comparative study of comparative phraseological units in non-relating languages.

*Key words:* comparative phraseological units, Dargin language, Russian language, equivalents, analogues, zoonyms.

*П.М. Абдулкадырова, канд. филол. наук, доц. каф. английского языка, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru*

### КОМПАРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ

В настоящей статье рассматриваются вопросы сопоставительного анализа компаративных фразеологических единиц с компонентом-зоонимом в даргинском и русском языках. Материалы, приводимые в работе, представляют большой интерес в плане сопоставительного изучения компаративных фразеологических единиц исследуемых языков.

*Ключевые слова:* компаративные фразеологические единицы, даргинский язык, русский язык, эквиваленты, аналоги, компонент-зооним.

Объектом исследования в настоящей работе является материал, до сих пор не подвергавшийся анализу с точки зрения типологии – компаративные фразеологические единицы даргинского и русского языков. Сопоставительно-типологическое изучение как родственных, так и неродственных языков, выявляет, с одной стороны, тех универсальных закономерностей, в которых отражается сущность языка как определенного явления, а с другой – национальных особенностей конкретной специфики отдельных языков, в настоящее время развивается особенно интенсивно.

Научная новизна исследования определяется, прежде всего, тем, что данное исследование представляет собой первую попытку специального сопоставительного исследования компаративных фразеологических единиц в двух генетически неродственных языках – в даргинском и русском. В этом плане, полученные в ходе исследования, результаты, на наш взгляд, следует считать новыми и актуальными для теории сопоставительного и типологического языкознания. Системное исследование компаративной фразеологии с точки зрения их этнокультурной специфики на материале даргинского и русского языков позволяет провести сопоставительный лингвокультурологический анализ и выявление особенностей национального менталитета и культурно-информационного характера народов – носителей указанных языков. Компаративная фразеология обоих исследуемых языков богата и разнообразна по форме и семантике. В ее составе имеются значительное количество КФЕ, отличающихся образностью и стилистической разноплановостью. Компаративная фразеология – обширный пласт любого языка и одна из наи-

более распространенных и древних форм языковой номинации, ибо через сравнение, в том числе и через сравнение с животными, человек издавна постигал окружающий мир и самого себя. Сопоставление «неизвестного или малоизвестного с известным и хорошо знакомым – один из древнейших и надежнейших способов наименования» [1, с. 174].

Ниже мы приводим компаративные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом даргинского языка, имеющие эквивалент в русском языке: дарг. *гурдаван г1ямултар* – русс. *хитрая как лиса*; дарг. *цураван ц1терхси* – русс. *жирный как свинья*; дарг. *житара хяраван* – русс. *как кошка с собакой*; дарг. *эмх1еван варскъа* – русс. *упрямый как осел* и т.д.

Компаративные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом в обоих исследуемых языках составляют достаточно большое количество единиц. Многие сравнения обнаруживаются в ряде языков, т.к. основаны на общечеловеческой практике. Эти языки не обязательно должны быть близкородственными. Как известно, большая группа компаративных ФЕ имеет интернациональный статус. Они повторяются как в генетически родственных, так и неродственных языках мира. Потому что «основные признаки, свойства, функции, присущие фразеологии разных языков, универсальны» [2, с. 266]. «Наблюдения как над дагестанскими, так и над фразеологизмами генетически неродственных языков свидетельствуют, что между национальным и интернациональным нет непреодолимых границ» [3, с. 135].

Компаративные фразеологические единицы, имеющие аналоги (компаративные ФЕ, отличающиеся частично) наблюдаются в обоих языках. Здесь мы ставим знак приблизительного ра-

венства: дарг. *пурсукъван усес* «спать как барсук» ≈ русс. спать как боров; дарг. *эмх1еван узес* «работать как осел» ≈ русс. работать как лошадь и т.д.

Аналоги, обнаруживаемые в различных территориально и генетически далеких друг от друга языках, особенно по отношению к компаративным ФЕ, нельзя считать только результатом заимствования или калькирования. В каждом языке действует такое явление, как независимое возникновение фразеологических параллелизмов, характеризующихся полным или частичным совпадением как плана содержания, так и плана выражения – основной путь становления интернациональной фразеологии.

Образное видение мира, дух народа, его опыт освоения природы и познания самого себя наиболее ярко отражается в компаративных фразеологических единицах, в частности в КФЕ с компонентом-зоонимом. Помимо КФЕ, значения которых совпадают, и в даргинском и в русском языках имеются КФЕ, которые совершенно не имеют аналогов между собой. Компаративные ФЕ даргинского языка широко включают в свой состав образы реальной действительности, окружающие хайдакцев. Здесь наиболее богато представлены компаративные ФЕ, обозначающие представителей фауны. В даргинском языке: *эмх1егъуна ахмах* букв. «глупый, как осел», «дурак», *эмх1елисван дикахъес* букв. «бить, как осла», *эмх1елагъуна лих1бар* букв. «как ослиные уши», «уродливый», *урчила къу1рукъван* букв. «как лошадиный хвост», «не отрываясь», *урчила дях1гъуна* букв. «как лошадиное лицо», «некрасиво», *хялис игъубси терхъаван* букв. «как собаке палка», «все равно», *някълизибси кигъагъуна* букв. «как баран в руках», «очень хорошо», *къачала гулигъуна* букв. «как шкура теленка», «грубый, необработанный», *бец1гъуна мурул* букв. «мужчина как волк», *г1ярала къуйрукъван* букв. «как заячий хвост», «короткий, некрасивый» и т.д.

В русском языке: *зоркий как рысь*, *нюх как у собаки*, *ловкий как обезьяна*, *уперся как баран*, *угрюмый как бирюк*, *глуп как сивый мерин*, *уставиться как баран на новые ворота*, *носиться как курица с яйцом*, *разбираться как свинья в апельсинах*, *выкурить как лису из норы*, *как собака на сене*, *нужен как собаке пятая нога* и т.д.

Наши наблюдения показали, что в даргинском языке наиболее частотными компонентами КФЕ являются *эмх1е* «осел», *урчи* «лошадь», *хя* «собака», *бец1* «волк». Реже всего встречаются такие зоонимы как *къача* «теленка», *г1яра* «заяц», *мукъара* «ягненок». В русском языке наиболее частотными компонентами в КФЕ являются: домашние животные: *собака*, *кошка*, *коза*, *лошадь*, *свинья*. Второе место по частоте упоминания среди зоонимов занимают дикие животные, а на третьем месте – птицы, на четвертом – рыбы. Реже всего упоминаются насекомые.

Наличие данных тематических групп только в одном из исследуемых языков говорит о том, что эта особенность, харак-

терная даргинской или русской компаративной фразеологии, носит субъективный характер. Это обусловлено экстралингвистическим фактором. Наши наблюдения позволяют получить результаты, имеющие определенную научную ценность и на этих материалах еще раз подтвердившие нашу концепцию о наличии уникального фразеологического фонда каждого языка. Каждая КФЕ проходит сложный путь, и на них в первую очередь оказывают влияние экстралингвистические факторы. После сопоставления нескольких групп типичных даргинских и русских компаративных фразеологических единиц с компонентом-зоонимом мы пришли к следующему выводу: совпадения могут быть разными – полными и частичными. Наличие компаративных фразеологических единиц, не имеющих ни аналога, ни эквивалента в сопоставляемых языках, подтверждает верность взглядов В.фон Гумбольдта на природу языка: «Большинство обстоятельств, сопровождающих жизнь нации, будь то: место проживания, климат, религия, государственное устройство, обычаи и нравы, в определенной мере можно отделить от нее. Только одно имеет совершенно иную природу, является самым дыханием, душой нации, проявляется везде, в каждом ее шаге – это язык» [4, с. 6].

Сопоставление даргинских КФЕ с их семантическими эквивалентами русского языка наглядно демонстрируют интересные данные для дальнейшего сопоставительного анализа КФЕ даргинского языка и русского языка в типологических целях. Сопоставительный анализ показал, что компоненты-зоонимы отражают такие качества человеческого характера, как выносливость (дарг. *жибх1агъуна* «как цыпленок» – русс. *слабый как цыпленок*), внешний облик (дарг. *ц1удара къянагъуна* – русс. *черный как ворон*), психические качества (дарг. *эмх1еван варскъа* «упрямый как осел» – русс. *упрямый как бык*), интеллект (дарг. *гурдагъуна г1ямултар* «хитрый как лиса» – русс. *хитрый как лиса*), умения, повадки (дарг. *бялихъван лех1кахъес* «нем как рыба» – русс. *нем как рыба*) и т.д.

Сопоставительное изучение компаративных фразеологических единиц даргинского и русского языков показывает, что в обоих языках можно обнаружить большое количество образов, заимствованных из животного мира. Животное было для людей не только источником питания и одежды, но и мерилем многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных. «В таких компаративных фразеологических единицах с максимальной очевидностью отражаются национальные формы образного мышления» [1, с. 151].

Резюмируя вышеизложенное, существование в ряде языков одинаковых сравнений наводит на мысль о более широкой типологической значимости этого явления. Изучение его требует, конечно, дополнительных тщательных и глубоких специальных научных разысканий.

#### Библиографический список

1. Мокиенко, В.М. Славянская фразеология. – М., 1989.
2. Соподухо, Э.М. Теория фразеологического сближения. – Казань, 1989.
3. Исаев, М-Ш.А. Структурная организация и семантика фразеологических единиц даргинского языка. – Махачкала, 1995.
4. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры. – М., 1985.
5. Гасанова, У.У. Лексический состав и словообразование хайдакского диалекта даргинского языка. – Махачкала, 2011.

#### Bibliography

1. Mokienko, V.M. Slavyanskaya frazeologiya. – M., 1989.
2. Solodukho, E.M. Teoriya frazeologicheskogo sblizheniya. – Kazanj, 1989.
3. Isaev, M-Sh.A. Struktumaya organizaciya i semantika frazeologicheskikh edinic darginskogo yazihka. – Makhachkala, 1995.
4. Gumboljdt, V. Yazihk i filosofiya kuljturih. – M., 1985.
5. Gasanova, U.U. Leksicheskiy sostav i slovoobrazovanie khayjdakskogo dialekta darginskogo yazihka. – Makhachkala, 2011.

Статья поступила в редакцию 01.04.14

УДК 81'373.612.2

*Alkenova S.N. WORD-FORMATION OF ONOMATOPOEIC WORDS OF THE ENGLISH LANGUAGE.* This article is devoted to the theoretic investigation of the word-formation in the English language and to the characteristics of the most productive word-formation means, which are used in the enlarging of a class of onomatopoeic words of different parts of speech.

**Key words:** word-formation, affixation, conversion, compounding, onomatopoeic words.

**С.Н. Алькенова**, аспирант каф. английского языка, Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: alkenova2013@mail.ru

## СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Настоящая статья посвящена теоретическому исследованию словообразования в английском языке, выявлению и характеристике наиболее продуктивных словообразовательных средств, посредством которых происходит пополнение лексикона подражательных слов и их распределение по всем частям речи.

**Ключевые слова:** словообразование, аффиксация, конверсия, словосложение, подражательные слова.

Анализ лексических новообразований в плане их функционирования и эволюции даёт полное представление о действиях словообразовательных способов, средств и моделей того или иного языка.

Словообразование как особый раздел языкознания стало складываться в 40-50-е годы (В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.И. Смирницкий). В отечественном языкознании принципы словообразовательного моделирования нашли реализацию в работах М.Д. Степановой, Е.С. Кубряковой, В.В. Лопатина, Е.А. Земской, И.С. Улуханова, Р.З. Мурясова и других авторов [1, с. 22].

Е.А. Земская в главе «Валентность морфем и понятие продуктивности» писала: «Описывая словообразование, необходимо изучить не только то, что реально существует, но и то, что возможно, хотя лексически не представлено. Такое изучение поможет обнаружить расхождения между потенциальными системами словообразования и тем, как их реализует норма языка и узус. Только такое рассмотрение даст полное представление о системе словообразования данного языка» [2, с. 6].

В настоящей работе мы каснёмся морфологических особенностей подражательных слов английского языка. Анализ морфологической структуры большого корпуса подражательных слов данного языка (1205 л.) позволяет разделить их на простые и сложные. Простые подражательные слова делятся на одинарные, сложные парные и повторные. Следует отметить также одинарные подражательные слова, которые имеют двух- или трехсложную структуру в своей основе: *whoopee*; *chatter*; *twitter*; *grindery*; *rookery*; *blowing*; *grunting*; *plashing*.

Э.Б. Айвазова в своей статье подразделяет подражательные слова на простые и сложные; последние – на идентичные (повтор компонентов без изменения звукового состава) и неидентичные (повторы с заменой начального согласного второго компонента; повторы с заменой гласных второго компонента; повторы при образовании которых второй компонент отличается от первого звуковым составом начального слога) [3, с. 1-4].

Прежде чем перейти к рассмотрению конкретных способов словообразования подражательных слов английского языка, хотелось бы, в общих чертах, описать основные правила словообразования. Согласно правилам словообразования, нужно учитывать все аспекты фонологии, лексики, синтаксиса, орфографии. Например, описывая аффиксацию следует, во-первых, владеть информацией о фонологических особенностях того или иного аффикса; во-вторых, какого типа этот аффикс (суффикс или префикс); в-третьих, каково его значение; в-четвертых, возможность или невозможность добавления данного аффикса к тому или иному слову. Так, например, префикс *-up* добавляется к прилагательным, но не к существительным и глаголам [4, с. 31]. Таким образом, словообразование следует рассматривать как сложный последовательный процесс создания новых слов.

По И.С. Улуханову, словообразовательный формант – это «наименьшее в звуковом и семантическом отношении словообразовательное средство (средства) из числа тех, которыми мотивированное слово отличается от своих мотивирующих. Обобщением формантов создается способ словообразования – объединение мотивированных слов, характеризующихся одним и тем же видом формантов (приставка, суффикс, сочетание приставки и суффикса и т.п.)» [2, с. 18].

Способ словообразования определяется через формант, а формант – через словообразовательное средство. И.С. Улуханов, словообразовательными средствами называет: 1) все материально (фонематически) выраженные и нулевые словообразовательные морфемы, которыми мотивированное слово отличается от мотивирующего (или мотивирующих); 2) различия в фонемном составе основ и в синтаксической позиции мотивирующих и мотивированных слов – в том случае, если каждое из этих различий является единственным различием между мотивирующим и мотивированным; 3) единое главное ударение и закреплённый порядок компонентов сложений, отличающие их от сочетаний мотивирующих слов [2, с. 27].

Одним из наиболее продуктивных способов словообразования в подражательных словах английского языка является аффиксация. Хотелось бы отметить некоторые характеристики данного способа словообразования.

Согласно И. Плаг, аффикс – присоединяемая к основе слова морфема. «Несмотря на столь ясное (лаконичное) определение, существуют, по крайней мере, две основные проблемы. Во-первых, нельзя с уверенностью определить, что это точно присоединительная морфема или свободная, во-вторых, что то или иное слово является основой или аффиксом. Примеры *error-free*, *prison-like* – сложные слова, так как *free*, *like* в свободной и присоединительной форме имеют одно и то же значение. Свободные морфемы имеют одно значение, например, *wise* – «мудрый», *less* – «меньше», а будучи присоединёнными к основе слова – другое: *education-wise* – «по отношению к, в части, касательно, в плане», *careless* – «беззаботный» (суффикс со значением без, не имеющий). Более того, как свободная морфема *less* выступает наречием, как суффикс *-less* образует прилагательные, аналогично морфеме *wise*, последняя как свободная морфема является прилагательным, а как суффикс используется для образования наречий. Из вышесказанного следует, что суффикс и свободная морфема различаются как лексически, так и морфологически [4, с. 72-73].

Другая проблема, связанная с аффиксацией, выдвигаемая И. Плаг, кроется в разграничении понятий аффикс и свободный корень. В широком смысле, корень – это центральный значимый элемент, к которому присоединяются аффиксы, но иногда возникают затруднения в определении того или иного элемента как центрально-значимого. Это касается целого класса слов, образованных неоклассическими морфемами. Например, *biorythm*, *photograph*, *neurology*, *photoanalysis*. В вышеперечисленных примерах неясно, являются ли выделенные курсивом элементы аффиксами или же свободными корнями. В любом случае следует отметить, что неоклассические морфемы *bio-*, *photo-*, *logy-* – это заимствования, а потому, как утверждает И. Плаг, в обязательном порядке являются присоединительными или же связанными. Они также именуются компонентами сложного слова. Таким образом, неоклассические морфемы нужно рассматривать только как компоненты сложных слов [4, с. 74].

Таким образом, распознавание того или иного аффикса следует проводить на основе структурных аргументов.

И. Плаг отмечает, что, несмотря на всё многообразие аффиксов, у них имеются некоторые общие свойства, позволяющие понять их суть. Можно также утверждать, что фонологические свойства аффиксов оказывают существенное влияние на свойства производных слов и на возможную сочетаемость аффиксов с корнями или же с другими аффиксами. Например, если проанализировать произношение следующих слов: *organize* – *reorganize*, *modify* – *premodify* / *signify* – *signification*, *selective* – *selectivity* до и после аффиксации, можно увидеть некоторые различия между префиксами и суффиксами. Во-первых, префиксы не видоизменяют произношение и форму основы слов, в то время как добавление суффиксов приводит к опущению или удалению конечной части основы, а также к смещению основного ударения. Следует также отметить, что все суффиксы, которые приводят к фонологическим изменениям основ слов, к чередованию звуков, начинаются с гласных. Все остальные суффиксы с согласными в начале не приводят к каким-либо изменениям основ слов [4, с. 79-83].

Немаловажным моментом является этимология суффиксов. Так, суффиксы германского происхождения (*native Germanic origin*) и суффиксы иностранного происхождения (*foreign origin*) по-разному влияют на производные слова. Например, латинизированные суффиксы (*Latinate suffixes*) *-ify*, *-ate*, *-ity*, *-al* обычно имеют связанные латинизированные корни в качестве основы (*identity*, *investigate*, *federal*), суффиксы германского происхождения *-ship*, *-ful*, *-ness*, *-hood* присоединяются к любым по происхождению корням (*friendship*, *sweetness*, *helpful*) [4, с. 84-86].



По И. Плаг, существуют разные подходы к классификации аффиксов, но у большинства из них имеются свои недостатки. Тем не менее, автор выделяет один критерий классификации аффиксов, а именно суффиксов, который заключается в морфологической категории производной формы. В английском языке суффиксы обычно соотносятся всего с одной категорией (кроме суффикса *-ish*), например, суффикс *-ness* образует только существительные, суффикс *-able* – только прилагательные, суффикс *-ize* – только глаголы [4, с. 85-86].

И. Плаг отмечает, что Хей и Баайен (Hay and Baayen) насчитывают 54 суффикса и 26 префикса в системе английского языка, Стоквелл и Минкова (Stockwell and Minkova) – 129 аффиксов [4, с. 85]. В любом случае, эти данные условны, так как словообразовательная система любого языка находится в непрерывной стадии своего развития.

Аффикс, при присоединении к производящей основе, реализует свое значение не изолированно, а в сочетании со словом-основой. Продуктивность словообразовательного суффикса зависит от структурных, лексико-грамматических и семантических особенностей как корневой основы, так и самого суффикса. Также наблюдается объединение производных разных словообразовательных моделей или типов, имеющих одно общее значение. Так всё многообразие суффиксальных словообразовательных моделей в системе существительного в английском языке на основе общности их семантики входит в состав лишь 13 словообразовательных типов со значением агентивности (22 суффикса: *-er, -ist, -ess, -ee, -ant/-ent, -ite, -an, -eer, -ling, -ix, -ster, -arch, -me, -ie/y, -i, -ard, -ette, -inat, -ory, -een, -enne, -rel*); качества и состояния (16 суффиксов: *-ness, -ity, -ship, -ancy, -ency, -ance/-ence, -al, -ion, -ment, -ism, -cy, -hood, -age, -y, -dom, -ate, -tude, -ure*); действия (10 суффиксов: *-ation, -ing, -ment, -ance/-ence, -age, -al, -ure, -ade, -y, -ise*); оценки (12 суффиксов: *-let, -ette, -ie/-y, -et, -ling, -kin, -ock, -ee, -erel, -le, -er*); собираемости (8 суффиксов: *-dom, -ery, -age, -cy, -hood, -ship, -ig, -ana*); науки, течения, направления (3 суффикса: *-ism, -y, -ics*); рода деятельности, занятия (4 суффикса: *-ery, -ing, -ship, -y*); манеры поведения (2 суффикса: *-ism, -ery*); локальности (5 суффиксов: *-ery, -ary, -ory, -age, -arium*); вещества (5 суффиксов: *-ing, -ette, -ite, -ade, -een*); языка и его особенностей (3 суффикса: *-ism, -i, -ese*); единичности (4 суффикса: *-let, -ing, -et, -ton*). Что касается имен прилагательных, можно выделить следующие словообразовательные типы со значением отношения (5 суффиксов: *-al, -ic, -ical, -ac, -ite*); наличия/отсутствия качества (13 суффиксов: *-less, -ous, -ed, -full, -ish, -able, -ate, -ive, -ly, -some, -ery, -ant/-ent*); способности/неспособности к действию (13 суффиксов: *-able, -ive, -ory, -ant/-ent, -y, -less, -some, -ful, -lie, -ate, -ish, -ous, -ly*); сходства (13 суффиксов: *-y, -ish, -ly, -oid, -ed, -an, -esque, -ine, -en, -ate, -ar, -ous, -ful*); принадлежности (9 суффиксов: *-an, -ary, -al, -ine, -ish, -ese, -ous, -ile, -em*); сделанный из (3 суффикса: *-en, -y, -ine*); каузации (3 суффикса: *-some, -y, -ful*); глагол: значение каузации (4 суффикса: *-ize, -ate, -ify, -en*).

И.С. Улуханов считает, что в русском языке суффиксация и десуффиксация способны выражать три вида словообразовательных значений – модификационное, мутационное и транспозиционное. По его мнению, только суффиксам могут быть свойственны семантическая инвариантность, общекатегориальность и общеносительность [2, с. 159].

При исследовании подражательных слов английского языка, образованных аффиксальным способом словообразования, выявляются следующие наиболее частотные суффиксы (аффиксы):

I. Суффиксы существительных: **-er (-or) = 104 л.** (*chatter* – болтовня, *щебетание птиц, журчание, crasher* – грохот, *clacker* – болтун, *chaffer* – грохот, *splasher* – брызговик, *scraper* – скрепер, *скребок*); **-ing = 86 л.** (*blowing* – тпубеж, *сморкание, cracking* – растрескивание, *drumming* – барабанный бой, *flitting* – перепархивание, *grunting* – хрюканье, *hissing* – шипение, *jingling* – дребезжание); **-e(ry) = 2 л.** (*grindery* – точиля, *rookery* – птичий базар, *лежбище*); **-ee = 1 л.** (*whooree* – крики, возгласы). II. Суффиксы (аффиксы) глаголов: **-en = 1 л.** (*hoarsen* – охрипнуть, *осипнуть*); **-y = 1 л.** (*whinny* – тихо ржать). III. Суффиксы (аффиксы) прилагательных: **-ing = 51 л.** (*whipping* – бьющий кнутом, *whistling* – свистящий, *yawning* – зевающий, *tinkling* – позвякивающий, *screaming* – визгливый, *striking* – поразительный, *gaspig* – скрипучий (о голосе), *rattling* – дребезжащий); **-y = 51 л.** (*thundery* – угрожающий, *zingy* – захватывающий, *yawny* – зевающий, *weery* – плаксивый, *tinkly* – звенящий); **-ed = 11 л.**

(*whacked* – разбитый, *sloshed* – пьяный, *puffed* – запыхавшийся, *gnarled* – сварливый, *clanked* – измощенный, *chuffed* – раздраженный); **-ous = 9 л.** (*clangorous* – оглушительный (о шуме машин), *clamorous, murmurous* – жужжащий, шелестящий); **-ful = 5 л.** (*groanful* – стонущий, *waiful* – стонущий, *yawnful* – скучный); **нулевой аффикс = 3 л.** (*smack* – резкий (о вепре), *shrill* – резкий, *chuckle* – хлюпающий); **-en = 2 л.** (*beaten* – бьющий, *writhen* – сведенный судорогой). IV. Суффиксы (аффиксы) наречий: **-ly = 23 л.** (*jingly* – звонко, *sighingly* – вздыхая, *hoarsely* – хрипло, *groaningly* – ворча, *gruffly* – хрипло, *tumblingly* – бормоча); **-ing = 4 л.** (*slashing* – очень, необыкновенно, *rattling* – изумительно, *clinking* – ужасно, *thundering* – очень, чрезвычайно). V. Суффиксы (аффиксы) междометий: **-tion = 1 л.** (*thunderation* – гром и молния); **-y = 1 л.** (*waly* – увы).

Следующий словообразовательный способ – конверсия – один из продуктивных способов словообразования в подражательных словах английского языка. В XX веке конверсия стала рассматриваться учеными как разновидность функциональной транспозиции, как процесс перемещения слова в другой класс слов без добавления аффикса. Это единственный способ в системе английского словообразования, при котором новое слово производится без количественного изменения основной формы исходного слова и без применения каких-либо линейных словообразовательных средств. Данный словообразовательный способ также называют корневым или бессуффиксальным способом образования новых слов. При создании нового слова путем конверсии с исходной корневой основой происходят следующие изменения: во-первых, новое слово получает все окончания, служащие для образования грамматических форм в новой части речи; во-вторых, новое слово приобретает иную синтаксическую функцию и сочетаемость; в-третьих, новое слово получает новое лексико-грамматическое значение. Иными словами, новое слово включается в новую парадигму и характеризуется новыми грамматическими категориями.

Конверсия у Г. Свита двупланова. С одной стороны он, как и Р. Моррис, не отказывается от идеи синтаксической полифункциональности слов, с другой – конверсия трактуется им как синтактико-морфологический словообразовательный процесс [цит. 5, с. 199].

Одной из проблем, связанных с конверсией, явилось отнесение ее к тому или иному типу словообразования. В отечественной лингвистической науке, описанное А.И. Смирницким, получило название «морфологической конверсии». В качестве словообразовательного средства при конверсии выступает морфологическая парадигма, а именно – способность парадигмы и составляющих её окончаний передавать значение определённой части речи [6, с. 71].

Конверсия – это не функциональное явление и не синкретизм, а семантико-морфолого-синтаксический способ словообразования, при котором слово одной части речи образуется от слова другой без изменения внешней формы исходного слова, а словообразовательным средством при этом является семантический сдвиг, морфологическая парадигма и грамматическая оформленность слова.

Основная проблема, связанная с конверсией, это ее направленность, т.е. при анализе пары *clack (n)* – треск и *clack (v)* – трескаться возникает вопрос, какое из этих слов возникло первым, а также в каком направлении происходит конверсия – от существительного к глаголу или наоборот? И. Плаг придерживается второго варианта, обосновывая это следующими примерами: *the water* (вода) и *to water* (поливать водой), где глагол *to water*, в концептуальном плане, требует существования понятия или концепта воды; «если нет воды, то и нечем поливать» [4, с. 109]. Исследователи выделяют две основные группы слов, образованных по конверсии. Первую группу составляют глаголы, образованные от существительных. Вторую большую группу конверсионных образований составляют существительные, образованные от глаголов (Р.С. Гинзбург, с. 131-132) [цит. 5, с. 200].

Конверсия представлена разными типами случаев, зависящими от следующего: а) какие части речи она связывает между собой и каково направление деривации в этих случаях (от имени – к глаголу или же от глагола – к имени и т. п.), б) смена каких морфологических парадигм наблюдается при конверсии.

И. Плаг проводит отличие в значениях слов, образованных аффиксацией и конверсией. Например, слова *beating* и *beat*, первое образовано аффиксацией, второе – конверсией. Оба

существительные, но с разными значениями, в зависимости от транзитивности / нетранзитивности глагола: *beating* соотносится с транзитивным значением, *beat* – с нетранзитивным. Сравним, *the beating of the prisoners*, но *the beat of my heart* [4, с. 113].

Примеры подражательных слов английского языка, образованных конверсией:

I. Существительные: **336 л.** (*buzz* – жужжание пчел, гул го- лосов, соо – воркование, *chime* – перезвон, *clack* – треск, *click* – щелканье, *champ* – чавканье, *crash* – грохот, *chuff* – пыхтение паровоза, *crump* – хруст, *fizz* – шипение, *dash* – всплеск, *zizz* – жужжание). II. Глаголы: **351 л.** (*buzz* – жужжать (о пчелах), соо – ворковать, *chime* – звенеть, *clack* – трескаться, *click* – щел- кать, *champ* – чавкать, *crash* – грохотать, *chuff* – пыхтеть (о паровозе), *crump* – хрустеть, *fizz* – шипеть, *dash* – плес- каться, *grunt* – хрюкать, *gaggle* – гоготать, *mew* – мяукать, *zizz* – жужжать). III. Прилагательные: **13 л.** (*crack*, *crisp* – хруст- ящий, *cuckoo* – чокнутый, *crimp*, *crump* – хрустящий, *flip* – словоохотливый, *hoarse* – хриплый, *gruff* – хриплый, *split* – раз- битый). IV. Наречия: **12 л.** (*crack* – с треском, *crash* – с грохо- том, *squash* – шлеп, *plump* – внезапно, *smash* – вдребезги, *slap* – внезапно, *squelch* – с плеском, *plonk* – с грохотом, *flor* – с шумом, *dash* – с треском, *bang*, *bump*). V. Междометия: **39 л.** (*boom* – бум, соо – да ну?, *hoot* – тыфу, *hoosh* – кыш, *haw* – м-м, *mew* – мяу, *plor* – бух, *shush* – ш-ш, *spink* – чирик-чирик, фью- фью, *whish* – цыц, *woof* – гав, *zing* – вжик, *zap* – бац, *smack* – шлеп, *hum* – эм, *cuckoo* – ну-ну).

Аналитический строй английского языка, широкое исполь- зование порядка слов как средства выражения лексико-граммати- ческих отношений объясняют существование довольно большо- го количества сложных слов, которые образованы без соеди- нительных элементов и флексий, т.е. словосложением.

И. Плаг ставит под сомнение следующее типичное опреде- ление словосложения как комбинации двух слов для образова- ния нового слова. Во-первых, почему только комбинация из двух слов, когда имеются примеры из 4-5 слов, например, *university teaching award committee member*, и, во-вторых, почему элемен- тами словосложения являются именно слова [4, с. 132-133].

Согласно И. Плаг, элементами сложных слов могут высту- пать как целые слова, так и корни и даже фразы (последние – только в качестве левосторонних членов сложных слов).

В большинстве слов английского языка, образованных сло- восложением, основным ведущим словом является второй эле- мент, или, как пишет И. Плаг, правосторонний элемент. Если ядерным элементом является глагол, то сложное слово должно переводиться глаголом (например, *deep-fry*), если ядерным эле- ментом является существительное, то сложное слово, анало- гично, должно переводиться существительным (например, *beer bottle*) [4, с. 135] и т.д.

Что касается ударения, то в большинстве сложных слов ударным является обычно первый элемент (*spbbe requirement, installtion guide*), хотя есть и исключения (*summer nght, scholar- bctivist*) [4, с. 137-138].

Классифицировать сложные слова можно в соответствии с характеристиками самих ядерных элементов (номинативные ядерные элементы, прилагательные ядерные элементы, глаголь- ные ядерные элементы), а также основываясь на их морфоло- гических показателях [4, с. 142].

#### Библиографический список

1. Позднякова, Е.М. Словообразовательная категория имен деятеля в английском языке (когнитивный аспект исследования): моногра- фия. – М.; Тамбов, 1999.
2. Улукханов, И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. – М., 1996.
3. Айвазова, Э.Б. Функциональные и структурные особенности звукоподражательных слов в разноструктурных языках // Общественные и гуманитарные науки. – Дагестан, 2011.
4. Plag, Ingo. Word-formation in English. Cambridge, 2003.
5. Яблокова, М.В. Конверсия как активный способ словообразования в современном английском языке // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 1 – Т. I (Гуманитарные науки) [Э/р]. – Р/д: [http://vestnik.yspu.org/releases/2012\\_1g/44.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2012_1g/44.pdf)
6. Смирницкий, А.И. Лексикология английского языка. – М., 1956.

#### Bibliography

1. Pozdnyakova, E.M. Slovoobrazovatel'naya kategoriya imen deyatelya v angliyskom yazihke (kognitivniy aspekt issledovaniya): monografiya. – M.; Tambov, 1999.
2. Ulukhanov, I.S. Edinitsy slovoobrazovatel'noy sistem russkogo yazihka i ikh leksicheskaya realizatsiya. – M., 1996.
3. Ayvazova, E.B. Funktsional'niye i strukturniye osobennosti zvukopodrazhatel'nykh slov v raznostrukturnykh yazihkakh // Obshchestvennye i gumanitarniye nauki. – Dagestan, 2011.
4. Plag, Ingo. Word-formation in English. Cambridge, 2003.
5. Yablokova, M.V. Konversiya kak aktivniy sposob slovoobrazovaniya v sovremennom angliyskom yazihke // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. – 2012. – № 1 – Т. I (Gumanitarniye nauki) [Eh/r]. – R/d: [http://vestnik.yspu.org/releases/2012\\_1g/44.pdf](http://vestnik.yspu.org/releases/2012_1g/44.pdf)
6. Smirnitskiy, A.I. Leksikologiya angliyskogo yazihka. – M., 1956.

Номинативные сложные слова (сложные слова с существи- тельными в качестве ядерного элемента) подразделяются на 3 подклассы, имея существительные, глаголы и прилагательные в качестве неядерных элементов. В английском языке довольно широко распространены номинативные сложные слова с суще- ствительными в качестве неядерного элемента (*noun-noun compounds*), в которых ядерный элемент – правосторонний (*book cover, laser printer*).

Прилагательные-сложные слова могут иметь существитель- ные и другие прилагательные в качестве неядерного элемента (*knee-deep, dog-lean, sugar-free, girl-crazy*). Глагольные сложные слова могут иметь существительные, прилагательные и другие глаголы в качестве неядерных элементов (*proof-read, chain- smoke (n-v), shortcut, broadcast (adj-v), stir-fry, freeze-dry (v-v)*) [4, с. 144-155].

Примеры подражательных слов английского языка, образо- ванных словосложением:

I. Существительные: **58 л.** (*hub-hub* – топот ног, *pee-pee* – писк, *clor-clor* – цоканье копыт, *yatata* – трен, *clink-clank* – дзинь-дзинь, *clippety-clor* – цок-цок, *crick-crack* – стрекотание, *flip-flap* – хлопанье, *drip-drop* – капель). II. Глаголы: **12 л.** (*clip- clor, ha-ha* – хохотать, *pitter-patter* – постукивать, *ding-dong* – звонить, *hee-haw* – гоготать, *chitchat* – болтать, *whooh-whoop* – гикать, *hum and haw* – промямлить). III. Прилагательные: **13 л.** (*thunderstruck* – оглушенный, *tittury* – веселый, *slam-bang* – шумный грохот, *pitapat* – стучащий, *clamoursome* – крикли- вый, *chitchatty* – болтливый). IV. Наречия: **8 л.** (*ding-ding* – усе- рдно, *drib and drobs* – по капле, *flip-flap* – с хлопанием, *pitter-patter* – с частым постукиванием, *slam-bang* – с шумом, *wham-bam* – одним махом). V. Междометия: **7 л.** (*chug-chug* – пых-пых, *doodle-soo* – кукареку, *puff-puff* – ту-ту, *wee-wee* – пипи, *yow-wow* – тяв-тяв, *haw-haw* – ха-ха).

Таким образом, из проведенного нами анализа по словооб- разованию подражательных слов английского языка можно сде- лать следующие выводы:

1. В большинстве случаев подражательные слова английско- го языка употребляются в парно-повторном виде и отличаются друг от друга чередованием первого согласного звука, глас- ного звука внутри слова или несколькими повторами одинако- вых основ.

2. Анализ словообразовательного потенциала подражатель- ных слов показал, что последние служат основой для образова- ния прежде всего глаголов (в англ.: **351 л.**).

3. Исходя из нашей базы данных, в подражательных словах английского языка наиболее продуктивным является аффиксаль- ный способ словообразования – это суффиксы **-er (-or) = 104 л.**; **-ing = 86 л.** (суффиксы существительных); **-ing = 51 л.**; **-y = 51 л.** (суффиксы прилагательных); **-ly = 23 л.** (суффикс наречия). От- сюда также следует, что в подражательных словах английского языка преобладают, в основном, суффиксы существительных.

Проведенный анализ словообразования подражательных слов английского языка ещё раз показал, что подражательные слова данного языка, наряду с обычными словами, имеют свой- ство распределяться по всем частям речи посредством таких словообразовательных средств, как аффиксация, конверсия, словосложение, что позволяет им составить огромный пласт лексики в своем языке.

Статья поступила в редакцию 10.04.14

УДК 811.161.1'37

*Arzhanovskaya A.V. VERBALIZATION OF POLYSEMANTIC NOTIONS OF NATURAL TIME IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES.* The article deals with the notion of time, which is viewed with concern to its national and cultural particularities of perception. In the focus of the issue a semantic structure of lexical units with the meaning of natural time in the Russian and English linguocultures is placed.

**Key words:** linguoculture, notion of time, semantic structure, seme.

**А.В. Аржановская**, аспирант каф. русского языка и документалистики Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: arzhanovskaya@yandex.ru

## ВЕРБАЛИЗАЦИЯ РАСТЯЖИМЫХ ПОНЯТИЙ ПРИРОДНОГО ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье рассматриваются способы выражения растяжимых понятий времени с точки зрения национально-культурных особенностей их восприятия, представлена семантическая структура языковых единиц, обозначающих природное время в русском и английском языках.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, категория времени, семантическая структура, сема.

Время является одной из важнейших философских категорией, определяющей окружающий нас мир. Одушевленный субъект существует в определенном пространственно-временном континууме. Система временных измерений является релевантной характеристикой любых проявлений жизнедеятельности субъекта. Однако в той или иной лингвокультуре данные временные измерения интерпретируются и репрезентируются по-разному, что обусловлено национально-культурными особенностями восприятия действительности.

Исходя из этого, нам кажется интересным и перспективным сопоставление способов выражения растяжимых понятий времени в русском и английском языках в аспекте национально-культурных особенностей. Термин «растяжимый» мы будем использовать вслед за Е.С. Кубряковой, которая считает «растяжимость» основным свойством времени [1].

В нашем понимании растяжимые понятия времени – это понятия, обозначающие определенную протяженность чего-либо во времени. Протяженность понимается нами широко, поскольку включает в себя не только собственно протяженность, но и повторяемость. Несмотря на многочисленность исследований по данной проблеме (Ф.И. Панков 2005, З.Я. Тураева 1979, Е.С. Яковлева 1994 и др.), в научной литературе отсутствует комплексный и системный анализ средств выражения растяжимых понятий времени в сопоставительном аспекте. Это и составляет актуальность нашего исследования.

Как известно, каждое слово, обладая лексическим значением, представляет собой довольно сложную структуру. Как отмечает С.П. Лопушанская, «семантическая структура может рассматриваться как единство взаимодействующих, разнородных значений, организованных в пределах отдельного слова определенным способом, в соответствии с системой данного языка и с закономерностями функционирования этой системы в речи (в тексте)» [2, с. 5]. Семантическую структуру организуют семы – микрокомпоненты значения. Семы различаются, прежде всего, в зависимости от их роли в структуре значения слова, в которой они организованы иерархически.

В нашей работе мы будем опираться на подход, разработанный в трудах С.П. Лопушанской и ее учеников (Лопушанская 1988, Тушикова 1993, Милованова 2001), и рассматривать семантическую структуру анализируемых языковых единиц с точки зрения иерархии категориальной, интегральной и дифференциальной сем.

В научной литературе существует два противоположных подхода к объяснению времени: такая форма бытия, которая полностью автономна от тех явлений, которые в него помещены и в нем существуют (*объективное время*); такие порядки, такие внутренние «меры» природно-социальных систем, которые задаются их взаимодействием и обусловлены их природой и характером (*перцептуальное время*) [3]. Данные подходы актуальны для нашего исследования и активно использовались в процессе работы над ним.

Языковые средства выражения растяжимости времени могут быть классифицированы по различным основаниям: напри-

мер, с точки зрения природного фактора (*день, ночь* и др.), астрономических параметров (*час, минута* и др.), других признаков (*сейчас, теперь* и др.).

В рамках статьи остановимся на растяжимых понятиях, обозначающих природное время. Природное время напрямую связано с деятельностью одушевленного субъекта и релевантно для всех лингвокультур, поэтому сопоставительная характеристика языковых единиц его выражающих, достаточно актуальна. В эту группу мы отнесли следующие языковые единицы: *день, ночь, рассвет, закат, заря, сумерки, утро, вечер, сутки*. Следует отметить, что список языковых единиц формировался нами на основе накопленного фактического материала и, следовательно, не является конечным. При отборе языковых единиц мы исходили из того, что называемые ими природные явления в своей совокупности составляют суточный цикл, то есть время полного оборота Земли вокруг своей оси.

Обозначение природного времени в той или иной лингвокультуре осуществляется в тесной связи с различным положением солнца относительно горизонта и связано с циклическим восприятием времени. Как правило, циклическое представление о времени соотносят с архаическим сознанием, линейное же – с современным (историческим) сознанием [4].

Практически все растяжимые понятия, обозначающие природное время, имплицитно содержат в себе указание и на повторяемость тех или иных природных явлений (циклическость), и на их протяженность во времени (линейность). Однако категориальной семой в семантической структуре анализируемых единиц данной группы мы считаем сему *протяженность во времени*.

В статье рассмотрим подробнее семантическую структуру языковых единиц *рассвет, заря, утро*, обозначающих начало суточного цикла, в сопоставлении с английскими языковыми единицами, обозначающих природное время: *daybreak (рассвет, начало дня), dawn (рассвет, утренняя заря), morning (утро)*. В этой группе в семантике единиц категориальная сема *протяженность во времени* реализуется в интегральных семах: *характер протяженности, характер временных границ, степень освещенности горизонта, степень значимости для субъекта*.

Релевантной интегральной семой мы считаем сему *характер протяженности*, поскольку она наиболее полно раскрывает категориальную сему и реализуется в семантической структуре всех языковых единиц данной группы.

Интегральная сема *характер протяженности* конкретизируется дифференциальным признаком *промежуток времени, в течение которого солнце появляется над линией горизонта* в семантической структуре данных языковых единиц. И в том, и в другом языке данные единицы не являются синонимами и, по сути, обозначают разные понятия, однако в их семантической структуре актуализирован названный дифференциальный признак.

*Рассвет* соотносится в сознании носителей русского языка с постепенным переходом от темного времени суток к свету, и, следовательно, может обозначать промежуток времени

и перед восходом солнца (темное время суток), и время непосредственного восхода солнца, и промежуток времени после восхода солнца (светлое время суток). Поэтому выделение дифференциальной семы *промежуток времени, в течение которого солнце появляется над линией горизонта* в семантической структуре данной языковой единицы представляется нам вполне целесообразным.

Само по себе такое природное явление, как рассвет, ассоциируется с процессом перехода от ночи к утру, а, следовательно, в слове **рассвет** имплицитно заложена динамика действия. Например: *Чуть забрезжил рассвет, когда проснулись Дуняшкы, и перецеловав так и не проснувшихся детей, Григорий и Акинья вышли на крыльцо* [5, с. 420]. *Стремительно приближался рассвет* [5, с. 420].

Но в определенном контексте слово **рассвет** может утрачивать «динамичность» в своем значении, тогда оно связывается с некоей точкой во времени, то есть становится «статичным». Например: *С рассветом вдарили из пулеметов, и началось...* [5, с. 429]. *Шли обычно до рассвета* [6, с. 340]. Необходимо заметить, что во всех приведенных примерах **рассвет** употребляется вместе с предлогами, которые и связывают значение данного слова с некоторой временной точкой.

В английском языке единицы **daybreak** и **dawn** передают те же значения, что и русское **рассвет**. **Daybreak** связывается в сознании носителей языка именно с началом утра, на что указывает глагольная форма **break** в его структуре. Данный глагол означает *разрывать, прорывать, наступать* и часто используется в следующих конструкциях: **day breaks** (*рассветает, светает*), **break of day** (*рассвет*). Например: *When the day is only just breaking* [7]. В данном примере использована конструкция **day is only just breaking**, которая переводится как *светает*, то есть обозначает не явление, а процесс наступления дня, светлого времени суток. То есть **daybreak** прежде всего передает «динамику».

**Dawn** в сознании носителей английского языка ассоциируется со временем непосредственного появления солнца на линии горизонта. При этом данная единица чаще всего указывает на некую фиксированную точку во времени, то есть можно утверждать, что **dawn** «статично»: *Front of the big glass with the door shut and the lights off, till dawn* [7].

Промежуток времени, в течение которого солнце непосредственно появляется на линии горизонта, в русском языке обозначает слово **заря** (*утренняя*). И в этом заключается основное отличие данной языковой единицы от других языковых единиц, в которых актуализирована дифференциальная сема *промежуток времени, в течение которого солнце появляется над линией горизонта*. Ср.: *Еще нигде не румянилась заря, но уже забелелось на востоке* [8, с. 94]. **Заря вставала** уже зимняя, розовая [9].

**Заря** обозначает именно яркое освещение горизонта солнцем и тем самым отличается от **рассвета**. Мы не можем назвать **зарей** тот небольшой временной промежуток, когда уже светло, но солнце еще не появилось. Неслучайно говорят, что **заря заканчивается**, но нельзя сказать **занимался рассвет**. Глагол **заниматься** применительно к свету означает *начать гореть, разгораться*.

Интересно, что **утро** может обозначать промежуток времени, когда солнце полностью появилось над линией горизонта или же постепенное его появление. Другими словами, **утро** в сознании носителей русского языка объединяет в себе и рассвет, и зарю в одном растяжимом понятии, например: *Я открыл глаза: утро зачиналось* [8, с. 94]. *Что же, это все полночь да полночь, а ведь давно уже должно быть утро?* [10, с. 158].

Кроме того, **утро** — часть суток, следующая за ночью и предшествующая дню [11]. В русском языке отсутствует точный временной интервал со словом «утро». Первоначально «утром» считался период времени от восхода солнца до полудня, поэтому языковая единица **утро** часто употребляется для обозначения промежутка времени с указанными выше границами, например: *... а на следующее утро... Даже не утро. Проснетесь часиков... без пятинадцати два* [10].

В английском языке наблюдается иная реализация семантической структуры у языковой единицы **morning**, которая употребляется и для обозначения начала нового дня, и для названия временного отрезка с определенными границами (часть суток с полуночи до полудня [12]). Например: *At two o'clock in the morning, if you open your window and listen, You will hear the feet*

*of the Wind that is going to call the sun.* [7]. Данный пример показывает, что для носителей английского языка утро, как часть суток, соотносится с временными границами, несовпадающими с теми, которые актуальны для носителей русского языка, в связи с этим может возникнуть недопонимание между представителями разных культур, поскольку выражение *two o'clock in the morning* (*два часа утра*) неправильное с точки зрения представителя русской лингвокультуры.

Следующая выделенная нами дифференциальная сема *характер временных границ* представлена в семантической структуре языковых единиц **утро, morning**, причем в тех случаях, когда они передают значения частей суток с определенными временными границами. Однако при определенных контекстуальных условиях данные единицы могут обозначать промежуток времени с нечеткими границами. В тех случаях, когда мы ориентируемся по солнцу, а не по часам, нам трудно определить тот самый момент, когда утро переходит в день. Поэтому, когда языковые единицы обозначают временные промежутки в зависимости от положения солнца на линии горизонта, в их семантической структуре реализуется дифференциальный признак *абстрактный характер временных границ*. Это касается и таких языковых единиц, как **утро, рассвет, заря, daybreak, dawn**. Перечисленные единицы обозначают такие природные явления, которые воспринимаются человеком как некое единое целое. Мы легко можем отличить рассвет от зари. Однако границы названных природных явлений размыты и часто воспринимаются субъективно.

В семантической структуре анализируемых единиц нами была выделена также интегральная сема *степень освещенности горизонта*, которая реализуется в дифференциальных признаках *высокая степень освещенности горизонта* и *низкая степень освещенности горизонта*.

Дифференциальная сема *высокая степень освещенности горизонта* представлена в семантической структуре единиц: **заря** (*утренняя и вечерняя*), **утро** (*как начало дня*), **morning**. Что касается языковых единиц **рассвет, daybreak, dawn**, то данные единицы могут обозначать и промежуток времени перед восходом солнца (темное время суток), и время непосредственного восхода солнца и промежуток времени после восхода солнца (светлое время суток). Мы исходим из того, что **рассвет** представляет собой самое начало светлого времени суток, когда солнце только появляется, и поэтому в семантической структуре названных языковых единиц реализуется дифференциальный признак *низкая степень освещенности горизонта*: *Малиныч посмотрел в окно, за окном была ночь, но на востоке уже брезжил рассвет* [10]. *Брезжить* — мелькать, мерцать, чуть виднеться, мельтешить, чуть заниматься, загораться [11].

В определенных контекстуальных условиях семантическая структура анализируемых языковых единиц может изменяться и в ней актуализируется интегральная сема *степень значимости для субъекта*, которая реализуется в дифференциальных признаках *высокая степень значимости для субъекта* и *низкая степень значимости для субъекта*. Выделение данной интегральной семы связано с наличием у ряда анализируемых нами языковых единиц других значений, помимо обозначения природного времени. В языке может найти выражение переосмысления растяжимых понятий времени, что обусловлено контекстом. Как отмечает Д.Н. Шмелев, семантическое развитие многих слов движется от конкретного к более абстрактному, «слова получают вторичные значения в результате метафорического уподобления отвлеченных явлений конкретными, «зримыми» предметам, признакам, действиям» [13, с. 127].

Подобными «зримыми» предметами, на основе которых происходит переосмысление, являются и природные явления, обозначаемые растяжимыми понятиями. В результате переосмысления семантических признаков в смысловой структуре следующих языковых единиц актуализируется дифференциальный признак *высокая степень значимости для субъекта*: **рассвет, заря, утро, dawn, morning**. Вне контекста все названные языковые единицы реализуют в своей семантической структуре дифференциальный признак *низкая степень значимости для субъекта*.

Так, другое значение слова **рассвет** — «*ранний период, начало чего-нибудь*» [11, с. 541], например: *Не правда ли, я ведь еще так молод, и это было бы величайшей несправедливостью, — умереть на рассвете жизни* [9]. Как видим, контекст актуализирует в смысловой структуре данной языковой едини-

цы признак *высокая степень значимости для субъекта*. Данный пример показывает, как конкретное природное явление – рассвет – переосмыслилось в сознании носителей языка, в смысловой структуре языковой единицы *рассвет* появилось абстрактное значение «ранний период, начало чего-нибудь». При этом интегральная сема *характер протяженности* также переосмысливается, поскольку *рассвет* характеризует в данном случае не промежуток природного времени, а временной отрезок человеческого существования. Соответственно, сема *степень освещенности горизонта* нейтрализуется.

Примечательно, что английское слово *dawn* также имеет значение «зачатки, начало, проблески», например: *Pots and vases from the dawn of human history* [7]. *The dawn of the brighter days* [14, с. 176], то есть, в определенном контексте данная языковая единица также способна реализовать признак *высокая степень значимости для субъекта*, тогда как его синоним *daybreak* других значений, кроме обозначения процесса начала светлого времени суток, не имеет. Следовательно, в смысловой структуре *daybreak* признак *высокая степень значимости для субъекта* не эксплицирован.

В русском языке *заря* (утренняя) может обозначать «начало, зарождение чего-нибудь радостного» [11, с. 179], например: *Он всем докажет, что КУК-2 – средневековье, а комбайн Ланкина – заря новой эпохи* [9].

#### Библиографический список

1. Кубрякова, Е.С. Язык пространства и пространство языка // Изв. РАН. – 1997. – №3. –66. – Т. 56. – Сер.: Лит. и яз.
2. Лопушанская, С.П. Изменения семантической структуры русских бесприставочных глаголов движения в процессе модуляции // Русский глагол в сопоставительном освещении. – Волгоград, 1998.
3. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск, 1999.
4. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира. – М., 1994.
5. Шолохов, М.А. Тихий Дон // М.А. Шолохов. Собрание сочинений: в 8 т. – М., 1986. – Т. 1-4.
6. Казакевич, Э. Весна на Одре // Э. Казакевич. Избранные произведения. М., 1989.
7. BNC – British national corpus [Э/р]. – Р/д: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
8. Тургенев, И.С. Бежин Луг // И.С. Тургенев. Записки охотника. – М., 1984.
9. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Э/р]. – Р/д: <http://www.ruscorpora.ru/>
10. Булгаков, М.А. Мастер и Маргарита. – М., 1988.
11. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – М., 1987.
12. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Fifth edition, 1995.
13. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973.
14. Austen, P.P. Jane Austen Pride and Prejudice [Э/р]. – Р/д: <http://www.gutenberg.org/files/1342/1342-pdf.pdf>

#### Bibliography

1. Kubryakova, E.S. Yazikh prostranstva i prostranstvo yazihka // Izv. RAN. – 1997. – №3. –66. – Т. 56. – Сер.: Lit. i yaz.
2. Lopushanskaya, S.P. Izmeneniya semanticheskoy struktur russkikh bespristavochnikh glagolov dvizheniya v processe modulyacii // Russkiy glagol v sopostavitel'nom osvetenii. – Volgograd, 1998.
3. Noveyshiyy filosofskiy slovar / sost. A.A. Gricanov. – Minsk, 1999.
4. Yakovleva, E.S. Fragmenti russkoy yazikovoy kartini mira. – M., 1994.
5. Sholokhov, M.A. Tikhiiy Don // M.A. Sholokhov. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M., 1986. – Т. 1-4.
6. Kazakevich, E. Vesna na Odre // E. Kazakevich. Izbranniye proizvedeniya. M., 1989.
7. BNC – British national corpus [Eh/r]. – R/d: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
8. Turgenev, I.S. Bezhin Lug // I.S. Turgenev. Zapiski okhotnika. – M., 1984.
9. NKRYa – Nacional'niy korpus russkogo yazihka [Eh/r]. – R/d: <http://www.ruscorpora.ru/>
10. Bulgakov, M.A. Master i Margarita. – M., 1988.
11. Ozhegov, S.I. Slovar russkogo yazihka / pod red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoy. – M., 1987.
12. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Fifth edition, 1995.
13. Shmelev, D.N. Problemih semanticheskogo analiza leksiki. – M., 1973.
14. Austen, P.P. Jane Austen Pride and Prejudice [Eh/r]. – R/d: <http://www.gutenberg.org/files/1342/1342-pdf.pdf>

Статья поступила в редакцию 22.03.14

УДК 801.73

Varnavskaya O.O., Khusainova Ye.N. THE PARTICULAR FEATURES OF INTERPRETATION OF PHILOSOPHICAL SCIENTIFIC TEXTS. The article gives a review of the newest method of text interpretation and different understanding of objectivity and validity of the meaning of a text. It is stated that philosophy and linguistic hermeneutics are closely interrelated. The principle of historicity and extremity of human being is an important methodological principle of text interpretation. The language is defined as a unique milieu, where a person and his culture co-exist.

**Key words:** hermeneutics, philosophic text, interpretation, language, “comprehension” category.

**О.О. Варнавская**, канд. филол. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [varnavskaya81@mail.ru](mailto:varnavskaya81@mail.ru); **Е.Н. Хусаинова**, канд. юридич. наук, доцент ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [khusainova80@mail.ru](mailto:khusainova80@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается принципиально иной метод интерпретации текста и иное представление об объективности и общезначимости его смыслов. Философия и лингвистическая герменевтика глубоко связаны друг

с другом. Важным методологическим принципом интерпретации текста является принцип историчности и конечности человеческого существования. Язык определяется как универсальная среда, в которой существует человек, его культура.

**Ключевые слова:** герменевтика, философский текст, интерпретация, язык, категория «понимание».

В XX веке вопрос интерпретации философского речемыслительного произведения привлекал к себе внимание и лингвистов, и философов. Наибольшее распространение и признание получила герменевтика как наука о природе интерпретации текста и одновременно как систематически разработанный современный метод интерпретации. В последнем качестве она стала предпосылкой для развития отдельной научной дисциплины – лингвистической герменевтики. Традиционно герменевтика означала, прежде всего, искусство толкования текста. В современном понимании герменевтика – это наука смыслового понимания, понимания высказываний.

Как научная методология герменевтика стала развиваться с начала XIX века благодаря работам Ф. Шлейермахера. Шлейермахер изолирует проблему и процедуру понимания и вырабатывает методологию герменевтического познания. Согласно его подходу, включающему момент рефлексивной обращенности, пониманию подлежит не только дословный смысл сказанного или написанного тем или иным автором, понимание должно понять и самого создателя текста. Всякий текст, всякая речь может быть осмыслена и преобразована в акт понимания. Метод понимания обращается как на общее, так и на единичное: должен быть постигнут и текст, и контекст самого произведения и автора. Понимание должно преодолеть временной барьер и оказаться в позиции так называемого «первоначального читателя». При этом такая позиция оказывается отождествлением с самим автором. Таким образом, цель интерпретационных процедур герменевтики есть постижение, через анализ произведения, самого автора, причем цель понять автора лучше, чем он себя сам понимал.

Дальнейшее расширение герменевтического горизонта связано с именем М. Хайдеггера. Это происходит, прежде всего, благодаря особому языку в учении немецкого мыслителя: «Язык не просто передает в словах и предложениях все очевидное и все скрытое как разумеющееся, так-то и так-то, но впервые приводит в просторы развернутого – сущее как такое-то сущее... Язык впервые дает имя сущему, и благодаря такому именованию впервые изводит сущее в слово и явление» [1, с. 103]. Язык оказывается историческим горизонтом понимания, а само понимание (герменевтика) становится «свершением бытия». В своих поздних работах Хайдеггер постоянно обращается к теме отношения бытия, мышления и языка. В его трактовке язык предстает не только знаком, но тоном и звуком, ритмом и ландшафтом, пространством и временем, телом и духом, божественным и человеческим.

Язык противопоставляется мысли. Мысль радикально вне-временна и внепространственна. Совершаемая в сознании субъекта, мысль сама диктует миру свои масштабы и, вместо того, чтобы изменяться во времени, конструирует свое собственное идеальное пространство и время. Однако конечный человек живет на земле, а не в абстрактном пространстве теории, поэтому необходимо вернуть ему нужные для этой жизни качества. С этой целью Хайдеггер и предпринял свои поиски подлинного языка, который он ставит выше абстрактной мысли. Он стремится восстановить живой действительный язык, избавив его от «затертости», свойственной обыденной речи, и после чего научить остальных вслушиваться в этот язык. Поэтому важное значение он придает не лексике и семантике, а фонетике языка. Настоящий философ, по Хайдеггеру, не просто использует обычный язык сообщений, но, возрождая прамыслы языка, становится его со-творцом.

Подходы Хайдеггера творчески развил создатель современной герменевтики Х. Г. Гадамер. В области науки о языке и интерпретации текста Гадамер исходит из того, что при обращении к любым социальным феноменам человек никогда не сможет освободиться от влияния тех представлений, которые накладывают на него культура. Поэтому встает вопрос о том, в какой мере можно говорить об объективности знания в отношении ко всему комплексу гуманитарных текстов. Напрашивается вывод, что подобная специфика предмета исследования требует принципиально иного метода интерпретации текста и иного

представления об объективности и общезначимости его смыслов. Поэтому Гадамер подчеркивает, что «науки о духе сближаются с такими способами постижения, которые лежат за пределами науки: с опытом философии, с опытом искусства, с опытом самой истории. Все это такие способы постижения, в которых возмещает о себе истина, не подлежащая верификации методологическими средствами науки» [2, с. 39].

Использование категории «понимание» применительно к истолкованию текста позволяет показать, во-первых, что в этой сфере корректно говорить не только о приращении знания, но и о событии для человека, исследующего нечто в сфере социокультурных феноменов, его вовлеченности в исследование, ибо это «способ познания и способ бытия одновременно», а во-вторых, что любой текст как объект исследования уже является осмысленным. Универсальная осмысленность философского текста позволяет говорить о его универсальной понимаемости – «герменевтическом универсуме», по терминологии Гадамера [2, с. 41-42]. Таким образом, для Гадамера философия и лингвистическая герменевтика оказываются по своей сути глубоко связаны друг с другом. Важнейшим методологическим принципом интерпретации текста для Гадамера является принцип историчности и конечности человеческого существования. Историчность должна быть не преодолена, а осмыслена как принципиальная предпосылочность. Предпосылочность, будучи осмысленной, может, согласно Гадамеру, играть конструктивную роль в понимании: «герменевтически воспитанное сознание... стремится осознать собственные, направляющие понимание предрассудки, дабы предание в качестве иного мнения тоже могло выделиться и заявить о себе» [2, с. 354]. Основанием для возможности понимания является, по Гадамеру, «общность дела» – согласие по поводу того, о чем говорит предание, документ эпохи, тот или иной текст. Поскольку Гадамер отдает себе отчет в том, что нельзя говорить о сохранении «живой традиции», связывающей нас, например, с античной культурой, что «связь с этим делом не может быть тем самосочевидным и несомненным единством, которое имеет место в случае непрерывно длящейся традиции», то требуется иная предпосылка, обеспечивающая это единство. Такой предпосылкой Гадамер считает язык. Язык Гадамер, вслед за Хайдеггером, определяет как универсальную среду, в которой существует и человек, и его культура, в которой осуществляется историческое предание. Универсальность языка предопределяет универсальность понимания феноменов культуры, если культура будет представлена как текст.

В связи с этим важное значение в герменевтике приобретает вопрос о понятности всякого понимания, поскольку последнее не может обойтись без «мыслящего разума». Универсальность языка идет у Гадамера нога в ногу с универсальностью социального разума. В языке раскрывается истинная сродственность человека и социума, не позволяющая до конца объективировать последний по типу научного познания. В рамках гадамеровской герменевтики возникает новое содержание понятия объективности, которое не отделяет субъекта от объекта, подобно модели классического рационализма, а требует рассматривать то или иное явление сквозь призму сопричастности исследователя, его предмета и мира, в котором они находятся и который имеет языковую оформленность.

В этом контексте для герменевтики, прежде всего, важна проблема интерпретации. В рамках которой, в свою очередь, наиболее важное место занимает, проблематика языка. Выступая универсальным условием объективности понимания, язык дополняет целостность нашего восприятия другой культуры, доступной нам лишь по рукописям, документам, преданиям, законодательным актам и т.п. Призная актуальность и правомерность этой концепции языка, подчеркивающей значение языка для процесса понимания речемыслительного произведения, тем не менее заметим, что это понимание зависит не столько от наличия языка как такового, сколько от его влеченности в практическую деятельность людей в процессе социального творчества, что и определяет характер его универсальности.

Язык у Гадамера, как и у Хайдеггера, есть та среда, то пространство, где осуществляется собеседование, истолкование, диалог. Текст именно потому поддается истолкованию, интерпретации и пониманию, что «язык — это универсальная среда, в которой осуществляется само понимание. Способом этого осуществления является истолкование» [2, с. 452]. Эта универсальность языка отражает изначальную его причастность к природе смысла. Несмотря на то, что язык как универсальная среда обладает универсальностью, следовательно, подчиняющим индивидуальное характером, все же процесс интерпретации текста сохраняет у Гадамера определенную свободу личности. Взаимоналожение горизонтов интерпретации, которое осуществляется в процессе герменевтического прочтения текста, осмысливается им как незамкнутое событие, как продолжающийся и никогда не могущий быть завершённым диалог. Таким образом, мы видим, что у Гадамера герменевтика имеет определенный методологический статус, который позволяет ей выступать своего рода методологией интерпретации текста. Она есть не только понимание и интерпретация того или иного текстового материала, но есть познание и самопознание личности и общества. Герменевтикой «контролируется» тот массив знания — гуманитарные науки и искусство, — который не может быть постигнут и осмыслен исходя из точных наук.

Герменевтика Гадамера исходит из того, что любое смысловое понимание происходит в рекурсивном процессе: надо всегда что-то знать, чтобы иметь возможность что-то понять. Мы понимаем высказывания другого в свете того, что мы уже знаем. К тому же, мы извлекаем из каждого высказывания что-то новое, что мы принимаем к сведению. Мы можем охватить с первого раза целое, но мы увидим только одну его часть. Понимание наступает тогда, когда мы представляем картину в целом. Наше представление о целом изменяется с каждой новой деталью, которую мы принимаем к сведению.

Текст никогда не может быть полностью понятым. Кто хочет правильно понять, всегда должен уже знать, что хочет сказать автор текста. Он должен вносить с собой свое понимание значения текста, оставаясь вместе с тем на твердой почве объективности. Не существует никакого необоснованного процесса понимания. Это результат неизбежной циркуляции всех процессов мышления и высказывания суждения, как это описывается выше в теоретических языковых экскурсах. Для понимания сообщений всех видов это значит: толкователь должен знать язык автора текста. Он должен попытаться реконструировать те намерения, которые побудили автора к его высказыванию. Это и есть знаменитый герменевтический круг. Круг понимания — это не методический круг, так как он описывает онтологический структурный момент понимания [3, с. 260].

Это очень важный аспект для артикуляции тех требований, которые накладывает на интерпретирующего философский текст. Особенностью философского текста является его рефлексивность. Рефлексия — тот акт, в котором создатель текста выходит за пределы своей субъективности и сливается с объектом. Рефлексия как мысль и мысль о рефлексии неразличимы. Вот, что писал об акте рефлексии, воспроизводимом в философском тексте, И.Г. Фихте: «Что в описанном акте принадлежит философу как философу и что — подлежащему его наблюдению Я? Я принадлежит не более как обращение на самого себя; все остальное принадлежит изложению философа, для коего система всего опыта в целом уже находится в наличности как простой факт, который на его глазах должен быть осуществлен, дабы он имел возможность понять способ возникновения этого факта» [4, с. 484]. В исходной точке развертывания философского дискурса (в точке, следующей за рефлексивным «обращением на самого себя») философское познание и его объект — Я — тождественны. Поскольку специфика коммуникативного параметра философского текста инициирует включение в этот объективный процесс читателя (объективный процесс, поскольку речь идет о процессе действительного мышления, а не только о суждении относительно текста автора и получение информации о нем читателя), то в итоге мы как раз и «принимаем высказывания другого в свете того, что мы уже знаем».

Возможность герменевтической интерпретации философского текста обусловлена, таким образом, его коммуникативно-прагматической природой, благодаря которой интерпретатор может войти в герменевтический круг понимания. Но здесь кроется еще одна трудность. Предшествующий анализ показал, что особая синтактика, семантика и прагматика философского на-

учного текста только закладывают возможности его интерпретации через вхождение в герменевтический круг (точнее говоря, дело обстоит прямо наоборот: они эксплицируют их), ориентируя на это читателя через особую структуру сверхфразовых единств, через частично определенную этой структурой терминологию, через категоризацию макроконцептов традиционной языковой картины мира. Однако сам процесс включения мышления читателя в процесс рефлексивного мышления философа осуществляется вовсе не благодаря дискурсивному рассуждению.

Опираясь на учение Гадамера, можно высказать суждение о том, что это становится возможным благодаря воздействию на базовые структуры мышления читателя мощного «силового поля», искусственного языка философской науки, воплощенного в речемыслительном произведении.

В философском тексте язык обнаруживает себя той универсальной средой, в которой осуществляется процесс понимания. Выводя универсальный характер языка из его естественной принадлежности человеку, лингвистическая герменевтика исходит из того, что языковое отношение к миру намного шире чисто логических суждений и раскрывает во всей полноте глубокие социальные взаимосвязи. Языковая деятельность не опредмечивает мир только по типу научного познания. В языке воплощается целостное отношение человека к миру. Человек живет в определенном целостном мире, а не в отдельных его областях, тем самым язык философского речемыслительного произведения, эксплицирующий глубинные формы существования языка, способствует более целостному, следовательно, более объективному пониманию мира во взаимосвязи всех его граней.

Интерпретация не является нейтральной процедурой. Ценностные суждения интерпретатора, его процесс мышления, его социальная среда неразрывно вплетены в процесс интерпретации. Нацеленность на системное представление понятия интерпретации превращает исторический процесс его образования в предмет специального исследовательского интереса. В результате понятие предстает как генетическая целостность, формирующаяся в контексте исторически существовавших систем теоретических представлений, обусловленных и внутренней логикой из развития, и спецификой социокультурной реальности самого феномена языка. Чтобы избежать крайности умозрительного конструирования генезиса смысловых характеристик в философском речемыслительном произведении следует опираться на реальный исторический процесс формирования и развития системы философского знания. Необходима в подобной ситуации обработка историко-философского знания представляется собой его реконструкцию, особенности которой детерминированы не только спецификой самого исторического материала, но и целевой заданностью исследовательского поиска, его внеэмпирическим и экстралингвистическим основанием в целом. Поскольку философское речемыслительное произведение «живет» лишь в дискурсивном пространстве историко-философского процесса, реальность которого зафиксирована рядом исторических текстов, то для его адекватной интерпретации требуется не только мыслительный акт разрыва «герменевтического круга» в сорефлексии читателя и создателя текста, но и параллельная интерпретация текстов предшественников изучаемого философа. Эта интерпретация должна учитывать и результаты интерпретирующего прочтения этих текстов самими философами.

Современная функциональная стилистика и лингвистика текста постулирует, что стилевое своеобразие как отдельных текстов, так и целых типов текста детерминировано комплексом взаимосвязанных лингвистических и экстралингвистических факторов. Настоящий философский текст всегда интертекстуален. Существующий опыт исследования оснований и параметров интертекстуальности в научной коммуникации является необходимым элементом адекватной интерпретации философского речемыслительного произведения. Именно здесь может быть наиболее востребован научным сообществом продуктивный синтез лингвистических и историко-философских приемов исследования [5, с. 60].

Искомое предпосылочное знание складывается как система понятий, детерминированная природой изучаемого в историческом контексте философского дискурса, его временной дистанцированностью по отношению к познавательным средствам и целям субъекта историко-философского познания и общетеоретическому контексту последнего. Сама интенция на



системное видение философского речемыслительного произведения предполагает интеграцию его разноплановых образов как объекта анализа: логико-лингвистического, теоретико-гносеологического и методологического. В качестве системообразующего компонента предпосылочного знания предстает теоретико-гносеологический образ философского дискурса. Он обеспечивает представление последнего как целостности, интегрирующей движение отражаемого понятием объекта и «движение нашего понимания» (Гегель) этого объекта в контексте целереализующей деятельности.

В контексте метаисследования, протекающего как метафилософское металингвистическое движение в теоретическом мышлении, активизируется термин «интерпретация» и усиливается экспликация его содержательно-функциональной определенности по сравнению с терминами «истолкование», «понимание», «трактовка». Условием этой экспликации стало понятийное образование научно-теоретического сознания: конституирование собственно проблемы интерпретации в результате теоретизации научных изысканий, возрастания роли внеэмпирических факторов развития научного знания о мышлении и языке, умножения многообразия языковых структур философской науки и усложнения их связи с системой теоретической деятельности. Понятие интерпретации интегрирует двухуровневую рефлексию: первый уровень – рефлексия над отношением языковых форм научного знания к самому знанию, его объекту; второй уровень – осозна-

ние оснований этой рефлексии и специальная работа по терминологическому оформлению ее результатов.

Адекватная интерпретация читателем дискурсивности конкретного философского текста обуславливает адекватное восприятие всего его содержания. Прагматико-дискурсивный контекст в случае с текстом философского произведения не может быть квалифицирован как имеющий лишь вспомогательный и второстепенный характер. Дискурсивность, т.е. соотношенность формы и содержания текста с его прагматико-дискурсивным контекстом, обязательно включающая в себя «пространство» рефлексивной и интроспективной деятельности субъекта текстостворчества и читателя, представляет собой конститутивный признак философского речемыслительного произведения.

Отраженная в философском тексте логика научной речи предстает как форма движения и развития мысли, как процесс, выражающий активность деятельности субъекта познания, осуществляемой субъектом речи. Сопоставление логических форм философского теоретического мышления и форм речи, их выражающих, подтверждает плодотворность и эффективность такого подхода для изучения семантико-синтаксических структур научного речемыслительного произведения. Это позволяет прояснить особенности выражения в языке и речи теоретических форм философского научного мышления или прояснить проблему взаимоотношения мышления и языка в процессе познания объективной действительности и самопознания человека.

#### Библиографический список

1. Хайдеггер, М. Работы и размышления разных лет. – М., 1993.
2. Гадамер, Х.Г. Истина и метод. – М., 1988.
3. Фихте, И.Г. Сочинения: в 2 т. – СПб., 1993.
4. Интерпретация семантических отношений текста. – Саратов, 1998.
5. Хайдеггер, М. Время и бытие. – М., 1993.

#### Bibliography

1. Khayjdegger, M. Rabotih i razmishleniya raznihkh let. – M., 1993.
2. Gadamer, Kh.G. Istina i metod. – M., 1988.
3. Fikhte, I.G. Sochineniya: v 2 t. – SPb., 1993.
4. Interpretaciya semanticheskikh otnosheniy teksta. – Saratov, 1998.
5. Khayjdegger, M. Vremya i bihtie. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 26.03.14

УДК 803.0-3

#### Zudaeva V.V. SYNONYMY AS ONE OF THE WAYS OF DESCRIBING A BRAVE PERSON IN RISKY SITUATIONS.

The purpose of the present article is the description of a synonymic row with a dominant of *tapfer*, used for characterizing a brave person in German linguoculture. An attempt has been made to consider a brave person in situations of risk based on the materials containing a synonymic row with the dominant of *tapfer*.

**Key words:** synonymic row, dominant of a row, brave man, situation of risk.

**V.B. Зудаева**, аспирант каф. немецкой филологии ИГЛУ, г. Иркутск, E-mail: veronikaz2007@mail.ru

## СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОПИСАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ХРАБРОГО В СИТУАЦИЯХ РИСКА

Статья посвящена описанию синонимического ряда с доминантой *tapfer*, используемого для характеристики человека храброго в немецкой лингвокультуре. На материале синонимического ряда с доминантой *tapfer* принята попытка рассмотреть человека храброго в ситуациях риска.

**Ключевые слова:** синонимический ряд, доминанта ряда, человек храбрый, ситуациириска.

Неотъемлемой чертой лингвистической науки конца XX и начала XXI столетий является проблема человеческого фактора в языке. При описании проблемы «язык и человек» во многих исследованиях строжайшим становится вторая составляющая указанной пары – человек, поскольку без связи с человеком трудно осмыслить функционирование языка как действенного инструмента познания и коммуникации. В связи с этим как никогда велико осознание того, что язык – это особый «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [1, с. 13].

Следствием сдвига в «эпицентре» научных обсуждений проблемы «язык и человек» являются изменения и новый ракурс в

описании семантических констант языка в тесной связи с носителями языка – живыми, активными, пристрастными, чувствующими, мыслящими и переживающими [2, с. 381] и их духовной и практической деятельностью. Такая направленность современных исследований делает особенно актуальной проблему синонимии, при описании которой точкой отсчета выступает человек, находящийся в поиске адекватных описываемой ситуации и его замыслу синонимических средств языка, а поставленный рядом с ним объект (синонимы) служит его характеристике. Это прежде всего лексические единицы, описывающие «тело и душу человека, его физиологические реакции на мир, различные физические, речевые, ментальные, волевые действия, состояния и свойства ...» [3, с. 8].



Одной из реакций человека на внешнее проявление в окружающем его мире является подавление чувства страха в опасной ситуации, несмотря на ее последствия, в большей мере негативные, с возможным риском и ущербом для себя. При этом человек проявляет разные качества, для обозначения которых в языке имеется целый ряд совпадающих в смысловом отношении имен прилагательных. Эти качества являются универсальной чертой человека в любой лингвокультуре, в том числе и в немецкой, для обозначения которых существует в языке синонимический ряд с доминантой *tapfer*.

Рассматриваемый синонимический ряд характеризуется единым каркасом повторяющихся, «сквозных» признаков, в той или иной мере свойственных каждому синониму рассматриваемого ряда. К числу таких признаков следует отнести, в первую очередь, смысловые компоненты, свойственные доминанте *tapfer*, являющейся нейтральной и статичной, отличающейся частотностью ее использования в речи. Данное обстоятельство неизбежно предполагает в лингвистической литературе понимание доминанты синонимического ряда как «стилистически, прагматически, коммуникативно, грамматически, просодически» наиболее нейтральной единицы языка [4, с. 306].

Анализ дефиниций лексемы *tapfer*, представленных в словарях современного немецкого языка, позволил выявить следующие смысловые компоненты в ее семантическом объеме. К их числу относятся: а) «*sich furchtlos und zum Widerstand bereit mit Gefahren und Schwierigkeiten auseinandersetzend, mutig*»; б) «*nicht wehleidig; beherrscht, Schmerzen und seelische Regungen, Gefühle nicht sichtbar werden lassend*»; в) «*ohne zu klagen, was als lobenswert angesehen wird*» [5, с. 2564; 6, с. 1514]. Благодаря наличию таких смысловых компонентов синонимы удерживаются в пределах одного синонимического ряда, не позволяя ему (ряду) разрушиться.

Однако, как самая частотная и общепотребительная единица, доминанта не во всех случаях является той уникальной единицей, которая наиболее полно и точно выражает признаки обозначаемого понятия. Для этого, как показывает опыт анализа многочисленных синонимических рядов на материале разных языков, используются периферийные элементы синонимического ряда, которые как элементы в намагниченных цепочках, притягиваются к доминанте. Отметим при этом, что синонимический ряд устроен так, что связи между словами не существуют сами по себе. Наоборот, в этих связях раскрывается особенная, именно им присущая семантика отношений, способствующая формированию информации о человеке храбром в ситуациях риска в немецкой лингвокультуре.

Благодаря притяжению всех синонимов ряда к доминанте и выстраиванию вокруг нее, образуется определенная упорядоченность всего синонимического ряда, в которой доминанта является точкой пересечения всех периферийных значений. И в этом плане общие значения, не позволяющие синонимическому ряду разрушиться, и дифференциальные значения, позволяющие каждому члену ряда отличаться от других синонимов, могут быть соотношены как континуальное и дискретное в синонимическом ряду [7]. При этом дифференциальные значения каждого из синонимов приобретают особую значимость и являются необходимым основанием, обуславливающим и поддерживающим их наличие в синонимическом ряду.

Таким образом, каждый синоним ряда, актуализируя определенный ракурс описания человека храброго, соединен с другими синонимами и одновременно противостоит им как часть целому. Части в рамках целого дискретны, однако, дискретность очерчивается не только одной языковой единицей, но и несколькими единицами. Следовательно, внутри описываемого ряда можно выделить несколько синонимических единиц, характеризующих человека храброго, в ситуациях, когда имеют место опасность и риск.

Прежде чем перейти к описанию таких синонимических единиц, обратимся к доминанте всего ряда *tapfer*. Из определения лексемы *tapfer*, используемой для характеристики человека храброго, очевидно, что его действия, направленные в большинстве случаев на обеспечение безопасности своей жизни и жизни других людей, сопряжены с риском, не исключая в самом общем виде возможность различного плана негативных последствий в результате его собственных действий.

Ввиду того, что риск заключает в себе возможность ущерба, который может привести к изменению свойств какого-либо явления или объекта, в результате чего меняется их устойчи-

вость или стабильность, или снижаются условия их существования вплоть до исчезновения, акцент при рассмотрении делается, в основном, только на способности нанести ущерб.

Однако, риск помимо негативных, чреватых опасными последствиями характеристик, может иметь позитивные следствия, поскольку у человека появляется шанс проявить инициативу и добиться желаемой развязки [8, с. 65]. Человек, принимая в своей жизнедеятельности определенное решение или осуществляя какое-либо действие, связанное с определенной долей риска, имеет шанс избежать или минимизировать ущерб, чему, к сожалению, не уделяется достаточного внимания.

Однако, всё нарастающая этническая, политическая, экономическая напряженность современного мира с той или иной степенью доли неопределенности, неустойчивости, хаотичности процессов в обществе в целом заставляет осознать, что имеется и другая составляющая риска – возможность избежать или минимизировать ущерб, т.е. преимущества принятия риска во имя достижения желаемой цели. Это заложено и в самом определении риска: «*möglicher negativer Ausgang bei einer Unternehmung, mit dem Nachteile, Verlust, Schäden verbunden sind; mit einem Vorhaben, Unternehmen verbundenes Wagnis*» [6, с. 1259].

Риск связан, прежде всего, с внутренним выбором (принятием решения) субъекта. Причем для такого принятия, ограниченного во времени, характерны критичность и необходимость по возможности скорейшего разрешения проблемы. Для осуществления этого необходимы от человека и другие качества, к числу которых в первую очередь следует отнести качества человека храброго. О тесной связи между ними свидетельствует включение в синонимический ряд с доминантой *tapfer* лексем *draufgängerisch*, *kühn*, *wagemutig*. Их смысловой объем в большей или меньшей степени характеризуется наличием такого смыслового компонента как «*Mut zum Risiko besitzend*» [6, с. 1703], отличающий лексемы *draufgängerisch*, *kühn*, *wagemutig* от всех остальных членов рассматриваемого синонимического ряда.

С другой стороны, именно смысловой компонент «*Mut zum Risiko besitzend*» становится тем параметром, который объединяет *draufgängerisch*, *kühn*, *wagemutig*, предоставляя тем самым языковой личности спектр возможностей описания человека храброго в ситуациях риска во всем множестве его проявления. Актуализацией этого смыслового компонента выступает лишь фон, как общее, абстрактное в описании человека храброго в ситуациях риска. В связи с этим целью дальнейшего анализа рассматриваемых синонимов ряда с доминантой *tapfer* является воссоздание конкретного посредством синтезирующей обработки множества фрагментов с каждым из этих синонимов.

Если обратиться к примерам, в которых используется лексема *wagemutig*, то обращает на себя внимание такой незначительный, но всё же имеющий для нашего анализа значимость, следующий штрих: так или иначе в описании ситуации с риском речь в большинстве случаев идет о необходимости преодоления страха. Не будет преувеличением, если скажем, что это является возможным не каждому человеку, а человеку храброму, отличающемуся бесстрашием. Идея выражения бесстрашия человека в кризисных для его жизнедеятельности ситуациях актуализируется лексемой *wagemutig* со свойственным ей значением «*kühn, unerschrocken, verwegen; Mut zum Risiko besitzend*» [6, с. 1703] или «*mutig, etwas zu wagen*» [9, с. 4089] в следующем текстовом фрагменте:

*Bei Sonnenuntergang erwachte er, witterte nach allen Himmelsrichtungen, und erst, wenn er sicher gerochen hatte, dass auch der letzte Bauer sein Feld verlassen und auch der wagemutigste Wanderer vor der hereinbrechenden Dunkelheit eine Unterkunft aufgesucht hatten, erst wenn die Nacht mit ihren vermeintlichen Gefahren das Land von Menschen reingefegt hatte, kam Grenouille aus seinem Versteck hervorgekrochen und setzte seine Reise fort* [10, с. 60].

Речь в приведенном текстовом фрагменте идет о скитаниях человека, предпочитающего по определенным причинам продолжать свой путь только ночью, несмотря на то, что такое передвижение является для него небезопасным. Реальная возможность опасности и вместе с ней нечто неблагоприятного и возможно вреда (не исключается и угроза жизни), не пугают и не останавливают его. Причем он может рассчитывать только на себя,

поскольку вокруг него никого нет: солнце село, все селяне ушли с поля. Каковы бы ни были обстоятельства, приведшие его к такому путешествию, основные механизмы его поступка сводятся к преодолению страха в описываемой ситуации риска и к надежде на благоприятный для него исход.

Это показано в тексте, во-первых, неявно выраженным сравнением с путешествующим *Wanderer*, характеризующимся как *der wagemutigste Wanderer*. Фон, созданный прилагательным *wagemutig* и окружающими его лексемами *Nacht*, *Dunkelheit*, *Gefahren*, позволяют извлечь подтекстовую информацию, «прочитать между строк» о состоянии, характере и драматизме ситуации персонажа, вынужденного бросать свое убежище и продолжать путешествие только с наступлением темноты и предстоящей ночи.

Заметим, что в данном случае избрана не доминанта синонимического ряда *tapfer*, а именно элемент периферийной части ряда *wagemutig*, привносящий новый, более точный, емкий по содержанию, смысловой нюанс. Именно указание в описании ситуации на то, что это происходит ночью, в темноте, где он может быть незамеченным, является значимым, создавая и выражая высокую смысловую усложненность и особую концентрацию идеи об опасности, с которой может столкнуться персонаж, и о риске, на который он может решиться. Во-вторых, использованием прилагательного *wagemutig* отчетливо показывается, что у человека есть шанс не допустить негативных последствий, избежать их даже в такой ситуации. Это реализуется выделением на фоне значения «*Mut zum Risiko besitzend*» [6, с. 1703] или «*mutig, etwas zu wagen*» [9, с. 4089] других значений *wagemutig*, а именно – «*verwegen*» и «*kühn*», которые, взаимодействуя и сплетаясь между собой в известной мере, «предсказывают» последующие его действия и дальнейшее развитие смысла в тексте.

Несколько иные смысловые акценты формируются и всплывают в сознании читателя при использовании другой лексемы данного ряда – *kühn* в ситуациях, связанных с опасностью и риском. В первую очередь бросается в глаза то, что в толковании этой лексемы, несмотря на общность смысловых компонентов с предыдущим синонимом *wagemutig*, имплицитно содержится указание на некоторую исключительность человека храброго в ситуации риска, отличающую его от других людей. Речь идет о таком смысловом компоненте лексемы *kühn* как «*von wagemutiger Dreistigkeit und Verwegenheit in einer Äußerung oder seinem Verhalten gegenüber andern*» [6, с. 907]. Получается, что такое качество человека как бы проявляется на фоне других людей («*gegenüber andern*»), характеризуя его как особенного и выделяя из множества или среди многих других, ср.:

*Dieser Hafen am äußersten Ende des Abendlandes, auf achtunddreißig Grad nördlicher Breite und acht Grad westlicher Länge gelegen, war das Tor zur Neuen Welt. Von hier aus waren die kühnsten und bedeutendsten Seefahrer der jüngsten Vergangenheit aufgebrochen, Vasco da Gama und Cristoforo Colombo, um den Seeweg nach Indien und den Kontinent Amerika zu entdecken. Auf keinem Fleck der Erde herrschte größere Betriebsamkeit als hier, unter dem Turm von Beiern. Vom Aufgang der Sonne bis zum Einbruch der Nacht mischte sich an den Hafenkais das eintönige Kreischen der Möwen mit dem babylonischen Geschrei der Kaufleute und Makler* [11, с. 42].

В приведенном тексте описывается оживленная сцена отправки из гавани судна с мореплавателями-первооткрывателями, отважившихся на нелегкое дальнейшее морское путешествие, опасное уже тем, что это цель этого намеченного предприятия – поиск новых земель и стран. Известно, что при столкновении с новым, ранее неизведанным не всегда представляется возможным предусмотреть хотя бы некоторые будущие результаты своих действий, что позволило бы легче перенести все трудности, с которыми могут столкнуться люди в путешествии. Четко осознается опасность, но люди, тем не менее, не отказываются от идеи поиска и освоения новых земель и территорий. Бесспорно, не каждый человек способен на такое небезопасное путешествие, что является, на наш взгляд, основанием появления прилагательного *kühn* в данном отрывке при характеристике таких людей. Неслучайный характер выбора именно этой лексемы из синонимического ряда подтверждается также другим смысловым компонентом, отмеченным в другом словаре современного немецкого языка – «*ganz neu, ungewöhnlich oder alles*

*überraffend*» [12, с. 595]. Особая роль при этом принадлежит контекстному окружению прилагательного *kühn*, представленного лексемами *entdecken*, *das Tor zur Neuen Welt* с соответствующими им значениями.

Отправляющиеся в плавание отличаются от тех людей (*Kaufleute und Makler*), которые остались на земле, наличием в своем характере таких качеств как смелость и дерзость. Можно сказать, эти качества и внешне показательны, как бы качества «проявляются» напоказ.

Более отчетливо выражен человек храбрый, действующий напоказ в балладе Ф. Шиллера «*Der Taucher*». Главный герой соглашается на предложения короля и совершает безрассудный поступок, опасный со всех точек зрения для жизни. Ему необходимо вернуть золотой кубок с морского дна. Рискуюя своей жизнью, молодой паж выполняет требование короля дважды, но второй раз за награду – женитьба на его дочери. Это достаточно сложная ситуация, полна риска и опасности. Но героя, которого автор характеризует как *kühner Schwimmer*, ничто не останавливает:

*Und geheimnisvoll über dem kühnen Schwimmer*

*Schließt sich der Rachen, er zeigt sich nimmer* [13, с. 137].

Если первая попытка добыть кубок из морского дна увенчалась успехом, то вторая закончилась трагедией. Информация о человеке храбром в ситуации риска смоделирована с помощью языковых единиц *ein Schrei des Entsetzens, geheimnisvoll, auf Leben und Sterben stürzen*, способствующие выбору слова *kühn* для характеристики человека храброго в данном отрывке.

Обратимся к следующей языковой единице рассматриваемого ряда – *draufgängerisch*. Анализируемая лексема *draufgängerisch* подобно предыдущим синонимам может использоваться для описания человека храброго, находящегося в ситуации риска, однако, в отличие от других синонимических единиц, данным словом подчеркивается безудержная, лихая смелость человека. Такой человек, как правило, не задумывается в силу различных причин о последствиях своих действий.

Именно это делает лексему *draufgängerisch* специфичной в рассматриваемом ряду синонимов, что подчеркивается в ее определении, в котором человек, характеризующийся данной лексемой, пытается «*seine Ziele zu erreichen, ohne dabei auf Gefahren zu achten oder an die Konsequenzen seines Handelns zu denken*» [12, с. 233]. Такой человек охвачен полностью своими желаниями и стремлением достичь своей цели, потому пренебрегает предстоящей опасностью, которая может стоить ему жизни, как это имеет место в следующем текстовом фрагменте:

*Hübsch, draufgängerisch, erfolgreich: Amelia Earhart ist eine Legende, seit sie beim Flug um die Welt verschwand... Das Leben der hübschen Draufgängerin hätte sich kein Drehbuchautor besser ausdenken können – inklusive ihres spurlosen Verschwindens mit Südsee-Exotik und Spionagegerüchten. 75 Jahre nach ihrem mutmaßlichen Verschwinden soll jetzt eine großangelegte Suche das Rätsel lösen* [14].

Речь идет о женщине-пилоте, перелетевшей Атлантический океан и пропавшей без вести во время совершения своего кругосветного полета. Ее решение отправиться в кругосветное путешествие подобно авантюре, сомнительному поступку, но тем не менее она решает на это, причем с большим энтузиазмом, о чем свидетельствует в значении имени существительного *Draufgänger* смыслового компонента «*mit Elan*»: «*verwegener Mensch, der, ohne zu zögern und auf Gefahren zu achten, sein Ziel zu verwirklichen trachtet, sich mit Elan für etwas einsetzt*» [6, с. 362]. Именно это существительное лежит в основе производного прилагательного *draufgängerisch*.

Итак, анализ фактического материала показывает, что синонимический ряд с доминантой *tapfer* представляет собой один из способов описания человека храброго в немецкой лингвокультуре. Полученные данные анализа способствуют в дальнейшем лингвистическому моделированию информации о человеке храбром и его личностных качествах, что входит в ряд важных задач современной науки. От качества действий человека храброго зависит не только его безопасность, но и безопасность жизнедеятельности общества при росте этнической, политической, экономической напряженности во взаимоотношениях между людьми.

## Библиографический список

1. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
2. Залевская, А.А. Актуальные проблемы лексической семантики // Теоретические проблемы языкознания: сб. ст. – СПб., 2004.
3. Апресян, Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – М., 2004.
4. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Лексическая семантика: в 2 т. – М., 1995. – Т. I.
5. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden. – Mannheim, 1981.–Bd. 6.
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim, 1996.
7. Хантакова, В.М. Теория синонимии: опыт интегрального анализа: монография. – Иркутск, 2006.
8. Ефимова, Н.Н. Онтологизация концепта «Риск» в английской фразеологии: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2000.
9. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch. – München, 1980.
10. Süskind, P. Das Parfum: Die Geschichte eines Mörders. – Zürich, 1994.
11. Prange, P. Die Gottessucherin. – München, 2011.
12. Langenscheidts. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. – М., 1998.
13. Schiller, F. Schillers Werke in fünf Bände.- Berlin, 1971. – Bd. 1.
14. [Э/р]. – Р/д: <http://www.welt.de/vermischtes/article106164269/Mysterioeser-Flug-um-die-Welt-der-nie-zu-Ende-ging.html>

## Bibliography

1. Gumboldt, V. Izbranniye trudih po yazyhkoznaniyu. – М., 1984.
2. Zalevskaya, A.A. Aktualniye problemih leksicheskoy semantiki // Teoreticheskie problemih yazyhkoznaniya: sb. st. – SPb., 2004.
3. Apresyan, Yu.D. Noviy ob'yasnitel'nyy slovar' sinonimov russkogo yazyhka. – М., 2004.
4. Apresyan, Yu.D. Izbranniye trudih. Leksicheskaya semantika: v 2 t. – М., 1995. – T. I.
5. Duden. Das gro?e Worterbuch der deutschen Sprache in 6 Banden. – Mannheim, 1981.–Bd. 6.
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim, 1996.
7. Khantakova, V.M. Teoriya sinonimii: opiht integral'nogo analiza: monografiya. – Irkutsk, 2006. 8. Efimova, N.N. Ontologizatsiya koncepta «Risk» v angliyskoy frazeologii: dis. ... kand. filol. nauk. – Irkutsk, 2000.
9. Wahrig, G. Deutsches Worterbuch. – Munchen, 1980.
10. Suskind, P. Das Parfum: Die Geschichte eines Mörders. – Zurich, 1994.
11. Prange, P. Die Gottessucherin. – Munchen, 2011.
12. Langenscheidts. Gro?worterbuch Deutsch als Fremdsprache. – М., 1998.
13. Schiller, F. Schillers Werke in funf Bande.- Berlin, 1971. – Bd. 1.
14. [Eh/r]. – R/d: <http://www.welt.de/vermischtes/article106164269/Mysterioeser-Flug-um-die-Welt-der-nie-zu-Ende-ging.html>

Статья поступила в редакцию 25.03.14

УДК 82.08:159.9

*Karamasheva V.A. THE MAIN TOPICS OF THE LYRICS BY A. KOZLOVSKY.* The article is dedicated to creative work of a well-known Siberian poet A. Kozlovsky. The author analyses the system of images and the main themes in A. Kozlovsky's lyric poetry as well as the particular features of ideological and thematic contents in his book of "The Season of Separation".

**Key words:** poet, poetry, writer, lyric poetry, Russian Literature, poetics (theory of poetry), creative work, theme, idea, composition.

*В.А. Карамашева, д-р филол. наук, проф. каф. литературы института филологии и межкультурных коммуникаций Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamasheva@yandex.ru*

## ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ ЛИРИКИ А.Д. КОЗЛОВСКОГО

Статья посвящена творчеству известного русского поэта Сибири А. Козловского. Автор рассматривает систему образов, основные мотивы лирики А. Козловского, особенности идейного и тематического содержания сборника «Сезон разлук».

**Ключевые слова:** поэт, поэзия, писатель лирика, русская литература, поэтика, творчество, тема, идея, композиция.

Алексей Дмитриевич Козловский родился 4 августа 1947 года в селе Строганово Минусинского района Красноярского края. После школы поступает в Красноярский государственный педагогический институт на географический факультет, по окончании которого, с 1970 года по настоящее время, работает учителем в Новотроицкой средней школе Бейского района Республики Хакасии. За доблестный труд получил звание «Заслуженный учитель Республики Хакасия». А. Козловский является автором поэтических сборников «Дни осени», «Светлые леса», «Сезон разлук», сборников рассказов и повестей «Зеркало», «По кругу любви и печали».

Как поэт Александр Дмитриевич становится известным с 1974 года. Первые его стихи («С полей дохнуло холодком...», «Ты протянешь озябшие руки...») были напечатаны в журнале «Енисей». Позже он стал писать рассказы, повести. Его произведения печатались в различных журналах нашей страны: «Енисей», «Поиск», «Стрежень», «День и Ночь», «Улуг-Хем», «Молодая гвардия», «Смена», «Светлица», в сборниках «Встреча», «Слово родного края», «На поэтическом меридиане».

Алексей Дмитриевич Козловский – член Союза писателей России, один из ярких поэтов нашего времени. За свою жизнь он успел издать несколько сборников. В третьем сборнике – «Сезон разлук» (1994) мы встречаемся со зрелым, не утратившим самобытности большим поэтом, слышим его «поэтический голос», его неповторимый тембр.

В этой книге можно выделить тематику, затронувшую его до глубины души: развал Советского Союза, реформы нового государства, люди и их судьбы, тема любви и одиночества, жизни и смерти. В стихотворении «Спор в общежитии» автор с тревогой говорит:

Все слова о перестройке –  
Как прибавить, где отсечь.  
И оратор прямо с койки,  
Как с трибуны, держит речь.

Культ, застойная эпоха –  
Из единого котла...  
Разобраться бы неплохо,  
Где таится корень зла [1, с. 14].

Поэт сосредоточил своё внимание на внутреннее состояние человека, на его нравственном выборе, на поиски «истины» в переломный момент нашей страны. Стихотворения, включенные в сборник, отличаются искренностью, достоверностью в изображении трудностей и радостей нашей перестроенной жизни в 90-е годы. Надо отметить, что труд в лирике А. Козловского выступает и как социальная, и как философская категория, которому нужно посвятить всего себя:

В мастерской, отслужившей свой век,  
Зачастую под честное слово,  
Чинит обувь седой человек  
Моментально, раз-два и готово.

Коротая сиротские дни,  
не сроднившись с копеечным делом,  
ты, старик, нашу жизнь почини,  
мы латаем ее неумело.

Думал ли когда-нибудь воин-фронтовик, освободив мир от фашизма, что будет прозябать в нищете, зарабатывая на жизнь «копеечным делом», и потому он молчалив и его взгляд тяжел:

Он молчит, но тяжел его взгляд.  
Блекнет отсвет заката на стенах.

Он молчит, лишь медали звенят  
За Москву и «За взятие Вены» [1, с. 16].

Стихи Козловского порой наивны, но всегда показывают непростую жизнь народа, его думы, заботы, переживания – они автобиографичны:

Играй, гармонь, в часы невзгоды,  
Всходи высокою звездой,  
За горькой памятью народа  
Катись последнею слезой.

Гармонь является тем инструментом, которая выражает все жизненное, подлинное, народное. Она проявляет себя в этом стихотворении как символ души русского народа, как символ свободы слова и действия. Автор подчеркивает ощущение безысходности народа, поставленного с течением обстоятельств в ситуацию выживания.

#### Библиографический список

1. Козловский, А.Д. Сезон разлук: тетрадь стихов. – Абакан, 1994.

#### Bibliography

1. Kozlovskiy, A.D. Sezon razluk: tetradj stikhov. – Abakan, 1994.

На демонстрациях, трехрядка,  
Режь правду-матку напрямик.  
Тобой блюстителем порядка  
Предъявит звонкий счет мужик [1, с. 10].

Особенно удачны у автора пейзажные зарисовки. Запоминается, например, оригинальное видение поэта в стихотворении «Еще шуршит по-летнему листва», где поэт с грустью говорит о приближающейся «осени жизни»:

Еще шуршит по-летнему листва,  
сквозняки июльские гуляют  
По сентябрю, и словно острова  
Черемух, распускающихся в мае,  
Над нашим старым домом облака...  
И дрогнет неожиданно рука,  
Как стрелочка, почуявшая вьюгу.  
Ты будешь тихо в осень выбирать,  
Так в лодке выгребают на средину [1, с. 52].

Здесь при помощи сравнений и метафор автором достигается расширение художественного пространства (дом, лес, река) и времени (весна, лето, осень, зима). «Сквозняки гуляют», «почуявшая вьюга», «кружить ветрам» – эти явления природы традиционны в русской литературе, они символизируют судьбу человека, народа, страны, а также символизируют космос, вечность, откуда мы пришли познавать этот мир. Финальная фраза: «- Как же я устала» – композиционно сужает пространство и время, лирическому герою необходим покой, тихое уединение, семейное счастье.

Прошлое, настоящее и будущее лирического героя и родной земли связаны в творчестве А. Козловского «самой жгучей и самой смертной связью». Знакомая с художественным миром А.Д. Козловского, поражаешься его прозорливости, логике мышления, его стремлением помочь разобраться человеку в себе, ибо без этого невозможно постичь окружающий мир. Видимо этим объясняется исключительная сложность авторского образа: поэт предстает в своем творении как лирик, философ, патриот, живущий по принципу: «Душа обязана трудиться...»

Статья поступила в редакцию 22.03.14

УДК 811. 161+378/147 (082+0,75.8)

**Konyashkin A.M., Chadamba Sh.C. ABOUT SOME SPECIFIC FEATURES OF INTRODUCTION OF TUVINIAN PROVERBS INTO A LITERARY TEXT (WITH THE REFERENCE TO RUSSIAN TRANSLATIONS).** The article deals with the problem of translation of Tuvian proverbs and the means and ways of their introduction into literary texts in the process of translation of texts into Russian.

**Key words:** sentence, paroemia, translation, equivalent, syntax, semantics, word, comparison, analysis, judgment.

**А.М. Коняшкин**, д-р филол. наук проф. каф. русского языка и методики преподавания Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru;

**Ш.С. Чадамба**, аспирант каф. русского языка и методики преподавания Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: bartringer 96 @mail.ru

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВВЕДЕНИЯ ПАРЕМИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ)

В статье рассматривается проблема перевода тувинских паремий, средства, способы их введения в тексты русских художественных переводов.

**Ключевые слова:** предложение, паремия, перевод, эквивалент, синтаксис, семантика, слово, сравнение, анализ, суждение.

Прецедентный характер паремий (пословиц и поговорок) проявляется в том, что они, отражая ментальный архетип, заключающая в себе колоссальный объем знаний, накопленных эмпи-

рическим путем, являясь национальным культурным достоянием, широко известны и постоянно воспроизводятся – как в устной речи, так и письменной. Процесс же воспроизводства мо-

жет быть различным по степени сложности. Так, например, художественный перевод инациональных пословиц имеет, по нашему мнению, наивысшую степень сложности.

Пословицы, краткие изречения с назидательным и переносным значением, и поговорки, образные, иносказательные лаконочные выражения, содержащие определение или оценку, принадлежат сфере разговорной речи. Большинство из них представляют собой литературно обработанные конструкции разговорного синтаксиса. Их представительство (зачастую весьма широкое) в структуре художественного текста, в частности переводческого, обуславливаются важностью общих (для всех паремий) задач: коммуникативная функция, информативная, познавательная, аксиологическая (оценочная), дидактическая, этическая, фатическая (контактоустанавливающая), стилистическая, эмотивная, мотивирующая мировоззренческая и т.д. [1, с. 81-82].

Таким образом, паремии характеризуются полифункциональностью. Функции имеют четкую реализацию, а их набор не лимитирован, поскольку и писатели и переводчики, творчески преобразуя пословицы, внедряя их в оригинальный контекст, нередко наделяют «произведения малого жанра» новыми функциями. Реализация же функций осуществляется не дифференцированно, а комплексно, то есть происходит совмещение функций.

Исследование переводов национальных паремий свидетельствует о том, что в большинстве случаев невыполним не только идеальный перевод, но и в отдельных случаях, например, когда велик объем фоновых знаний, перевод относительный – «приблизительный», что редукция национальной специфики в данном процессе абсолютно неизбежна. Она может быть полной и неполной. Например, выражение *Твердые кости выплюну, мягкие высморкаю* (К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный. Перевод А. Китайника; см. также: Б. Будуп. Пословицы и поговорки тувинского народа) в оригинальном тексте репрезентируется как пословица, а в переводе таковой не является, так как переносное значение (основное значение паремий) не воспроизводится; а выражение *Ни у бургана (бога – Ш.Ч.) лампада, ни у чёрта щипцы* – является, поскольку в русском переводе может передаваться частичное соответствие: *Ни богу свечка, ни чёрту кочерга*. Соответствие в данном случае ограничивается наличием экзотизма *бургана*. Если в данном случае неполное соответствие создается главным образом лексическим способом, то в следующих примерах – лексико-синтаксическим: *У трусливого глаза велики* (Б. Будуп. Пословицы и поговорки тувинского народа); *Старый конь не собьётся с дороги* (там же). Ср.: *У страха глаза велики; Старый конь борозды не испортит*.

В тех случаях, когда в оригинальном тексте цитируется русская пословица, мы, тем не менее, говорим не об «идеальном переводе», а о полном соответствии (между текстом оригинала и перевода) в виде повтора цитирования – сначала в тексте оригинала, затем – перевода. Например: *Нет дыма без огня* (К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный); *Где ты видел, чтобы яйца кур учили* (К.-Э. Кудаж. Две Оксаны); *Чему быть – того не миновать* (там же); *Работа не волк – в лес не убежит!* – лихо сболтнул Дурзун-оол, выпрыгивая из машины (М. Кенин-Лопсан. Танец козерога); *Волков бояться – в лес не ходить* (там же); *Не всё золото, что блестит* (Д. Сарыкай. След в тайге).

Одним из наиболее распространенных средств введения являются слова, обозначающие речевую деятельность. Например, глагол *изрёк*, и глагол *говорить* – в обобщенно-личной форме: *Чужая душа – потемки!* – изрек чалан (К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный); *Говорят, от стыда свою собаку убивают* (там же); *Говорят, лошади знакомятся через ржание, а люди узнают друг друга через разговор* (С.А. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике); *Говорят, от сиротства не умирают* К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный); *Говорят же: не жить человеку без семьи, а скоту без травы* (там же); *Говорят, кто раньше встанет, тот раньше к мясу подгадывает* (К.-Э. Кудаж. Тихий уголок); *Говорят, с сильным не борись, с богатым – не судись* (С.А. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике); *Говорят: есть не будешь – проголодаешься, злой нрав не спрячешь – покаешься* (С. Тока. Слово арата); *– Кто рано встает, тому бог даёт, – так говорили, бывало, в старину* (Д. Бегзи. Повесть о друге).

Полифункциональный характер рассматриваемого компонента очевиден: с одной стороны, это предикативная часть бес-

союзного сложного предложения, выражающего изъяснительные отношения, с другой – обобщенно-личная форма указывает на «коллективного деятеля», с третьей – указывает на паремийологический, концептуальный, «ключевой» характер высказывания, заключающего в себе наиболее значимый информативный компонент – мотивация, аргументация, резюме, оценка, мораль и т.д. Это характерно как для тувинских паремий, подвергшихся в процессе перевода полной или частичной «семантической редукции», так и для русских – «вторично процитированных» (сначала в тексте оригинала, затем в переводе) паремий.

Помимо этого, они в обобщенном виде маркируют источник мысли-речи, что в некоторой степени сближает их с вводными конструкциями со значением «источник сообщения». Ср. с ними: *Как говорится, бык стал смиренным и сам напросился в упряжку* (К.-Э. Кудаж. Тихий уголок); *Как говорится, дурак ненавидит правдолюбца, а злая собака – человека с палкой; Как говорится, надо самому сватать, а не на дядю надеяться* (К.-Э. Кудаж. Тихий уголок).

В первых двух примерах наблюдается отсутствие переносного значения тувинских пословиц, поскольку оно редуцировалось в процессе перевода, в третьем – частичное соответствие между оригиналом и переводом. Ср., например, с русской пословицей: *На бога надейся, а сам не плошай*. Частичное соответствие обусловлено наличием общего ключевого слова *надейся*. Тем не менее, во всех случаях вводная конструкция выполняет идентичную – маркирующую функцию, указывает реципиенту на наличие (несмотря на утрату «паремийологического статуса») актуализированного смыслового содержания.

Языковая среда, генерирующая паремии, как правило, обозначается двухкомпонентными моделями: *Наши предки говорили: «Горько горе, но горше его табачный дым»* (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); *Говорят же охотники: иди туда, где убил косулю (там же); Тувинцы говорят: натрешь спину (коню – Ш.Ч.) – ходишь иноходью* (К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный); *Мудрецы говорили: «Человек мужает – войлок растягивается»* (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины).

Позиция субъекта может замещаться предположно-падежной конструкцией *в народе*: *В народе говорят: «И котёнок в мыслях на вершины горы поднимается»* (там же); *Не зря говорят в народе: «Секира ранит тело, а несправедливость калечит душу»* (С. Тока. Слово арата).

Полагаем, что использование моделей позволяет говорить о конструктивно-синтаксическом способе введения паремий в художественный текст. В связи с этим необходимо обратить внимание и на продуктивность контекстуального способа, поскольку в контексте эксплицируется как интенция говорящего, так и пресуппозитивная составляющая текстовых фрагментов. Например:

*«Семен Лукич Домогацких встал в Усть-Барыке на обе ноги, во весь рост выпрямился... Прикидывая и прибрасывая всё своё движимое-недвижимое, он не раз предлагал жене:*

*– Ну что, Мокеевна, может теперь-то хватит? Что если снова нам за Саяны вернуться? Кланяться никому не станем, а кой-кому и нос утрём...*

*Серафима себе на уме.*

*– Не спеши, Лукич, рано ещё. Тише едешь – дальше будешь. Урянхи (тувинцы – Ш.Ч.) эту пословицу по-своему говорят тоже ладно: «Спокойной рысью лучше ехать, чем во всю прыть коня гнать»;*

*«Серафима Мокеевна оказалась всё же дальновиднее мужа.*

*– Пора нам уезжать за Саяны...*

*Есть у русских поговорка: «Аппетит приходит во время еды»... Ненасытный аппетит Домогацких крепко держал его в Туве... А ответил Семен Лукич супруге по-тувински:*

*– Торопливая муха в молоке тонет»* (К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный).

Примеры показывают, что происходит спор и взаимозамена позиций. Основные же доводы при этом содержатся в русских и тувинских пословицах. Они свидетельствуют о том, что способы введения паремий в художественный текст имеют интеграционный характер проявления. Идеальным средством введения в текст паремий является гипонимический «паремийологический» ряд – *пословица, поговорка, народная мудрость, изречение, присловье* и т.п.

Примеры: *Есть пословица, что во время джута собаки жиреют* (С. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике); *По пословице: «Жена мужскими делами не занимается – козья голо-*

ва на пиру не подается» (там же); Как говорится в пословице, имеющий сыновей прямо говорит, имеющий дочерей – намеками (К.-Э. Кудаж). Вспомнилась старая поговорка: «Хорошо, когда приглашают, плохо, – когда вызывают» (К.-Э. Кудаж. Тихий уголок); – Тос-Танма, ты же знаешь поговорку: из скота милее всех верблюд, из родни всех ближе свояк (там же); Есть у русских такая поговорка: «Аппетит приходит во время еды» (К.-Э. Кудаж. Улуг-Хем неугомонный); Народная мудрость так рассуждает: «Имеющий сыновей всю правду скажет, имеющий дочерей намеками привяжет» (М. Кенин-Лопсан. Танец козерога); Древнее изречение говорит: «Женская душа благородна» (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); Но, памятуя присловье: «Болезнь слабого свалит, а сильного в спину толкнет», – она старается и виду не показывать, что немогутся (М. Кенин-Лопсан. Настигающий птицу).

Являясь элементами гиперонима паремия, они ориентируют реципиента на восприятие паремиологической картины мира, отражающей ментальный архетип тувинского народа, зародившийся в глубокой древности. Об этом, в частности, свидетельствуют средства временной локализации: всегда говорили, раньше говорили, в старину говорили, предки говорили, старая (старинная, древняя) пословица (поговорка), древняя мудрость.

Например: Люди всегда говорили: «Собаку щенком учить надо» (С. Сюрюн-оол. Глухая вечка); Раньше говорили: «Младенца накорми, зерно – полей» (М. Кенин-Лопсан. Настигающий птицу); В старину говорили: «Дух мужчины в мужской вещи – в ноже или огневе скрывается» (там же); Предки говорили: «Великого возвеличь, а низкого и оскорблением не унизь» (С. Тока.

Слово арата); Ты, сынок, забыл старую пословицу: «Отец умрёт – сын продолжит жизнь на земле» (К.-Э. Кудаж. Хлеб); Старинная пословица говорит: «Табак для человека – что солонец для марала» (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины); «Где камень упадет, там и лежит, где ты родился, там тебе и жить», – вспомнил Конгулдай старинную поговорку (М.К. Лопсан. Танец козерога); Вспомнилась древняя мудрость кочевников: «Кто пьет вдалеке от воды хочет, пусть листик заячьей капусты пожует» (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины).

Средства временной локализации, наряду с глаголами, обозначающими речевую деятельность, вводными конструкциями, гипонимическим рядом пословица, поговорка, народная мудрость и т.д., двухкомпонентными моделями типа предки говорили, в народе говорят, являются и семантическими актуализаторами паремий и средствами их введения в текст.

Итак, основными способами введения тувинских паремий в тексты переводов являются лексический, лексико-синтаксический, конструктивно-синтаксический и контекстуальный. Все они проявляются синхронно, поскольку «чистых» способов нет. Большинство тувинских пословиц переводится на русский язык, однако эти переводы представляют собой неполное соответствие оригиналам. В тех случаях, когда в процессе перевода содержание пословицы подвергается полной редукции, они теряют жанровую принадлежность. При этом маркеры – пословица, поговорка, в народе говорят и т.п. – в переводе, как правило, сохраняются.

Паремии характеризуются полифункциональностью и относятся к числу продуктивных и важнейших языковых единиц, несущих наибольшую нагрузку в выражении авторской интенции.

#### Библиографический список

1. Коняшкин, А.М. Конструкции разговорного синтаксиса в произведениях А.П. Чехова / А.М. Коняшкин, И.А. Костина. – Абакан, 2014.
2. Будуп, Б.К. Пословицы и поговорки тувинского народа. – Кызыл, 2010.

#### Bibliography

1. Konyashkin, A.M. Konstrukcii razgovornogo sintaksisa v proizvedeniyakh A.P. Chekhova / A.M. Konyashkin, I.A. Kostina. – Abakan, 2014.
2. Budup, B.K. Poslovicih i pogovorki tuvinskogo naroda. – Kizhihl, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.03.14

УДК 811. 161+378/147 (082+0,75.8)

Konyashkin A.M., Chadamba Sh.C. OF THE PROBLEM OF TRANSLATION OF TUVINIAN PAROEMIAS (BASED ON RUSSIAN LITERARY TRANSLATION). The article deals with the problem of translation of Tuvinian proverbs in literary texts into Russian.

**Key words:** sentence, paroemia, translation, equivalent, syntax, semantics, word, comparison, analysis, judgment, imperative.

**А.М. Коняшкин**, д-р филол. наук проф. каф. русского языка и методики преподавания Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vika.karamashewa@yandex.ru; **Ш.С. Чадамба**, аспирант каф. русского языка и методики преподавания Хакасского гос. ун-та им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: bartringer 96@mail.ru

## ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ТУВИНСКИХ ПАРЕМИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ)

В статье на материале художественных переводов рассматривается проблема перевода тувинских паремий на русский язык.

**Ключевые слова:** предложение, паремия, перевод, эквивалент, семантика, слово, сравнение, анализ, суждение, императив.

Общеизвестно, что одной из наиболее сложных задач художественного перевода является перевод конструкций идиоматического характера: фразеологизмов, паремий, афоризмов, крылатых выражений.

Под паремией (греч. пословица, поговорка, притча) мы подразумеваем пословицы и поговорки, представляющие собой предложения, характеризующиеся наличием плана выражения (форма), содержания (значение) и коммуникативной задачи. Соответственно, предложения-паремии обладают предикативностью, характеризуются интонационной, структурной и смысловой завершенностью.

Таким образом, паремия – это, прежде всего, предложение-высказывание, имеющее анонимный характер. Фразеологизмы, не являющиеся предложениями, афоризмы и крылатые слова, характеризующиеся неанонимностью, к паремиям не относятся. Ср.: Близок локоть, да не укусишь (посл.); Коса – девичья краса (пог.); Чудеса в решете (фразеологизм); Краткость – сестра таланта (А. Чехов) – афоризм; «Муза дальних странствий» (Н. Гумилев), Всем товарищам по ремеслу: несколько идей о «прожигании глаголами сердец людей»... Спрашивается – прожёт? Прожёт. И сердце и даже бок (В. Маяковский) – крылатые слова.

Такой подход в целом соответствует определению пословицы и поговорки в современной русской паремииологии. Следует отметить, что в фольклористике к поговоркам относятся и языковые единицы, не составляющие цельного предложения, например, *бить баклуши, как снег на голову* и т.п. В этом случае поговорка, по существу, отождествляется с фразеологизмом [1, с. 379].

Пословица – это законченное предложение, представляющее языковую форму суждения (как известно, побудительные предложения и, в частности, побудительные предложения-паремии суждение не выражают), обладающее буквальным и переносным значением. Пословица характеризуется лаконичностью, устойчивостью в речевом обиходе, обобщает многовековой опыт народа, выражает философский и дидактический смысл. Зачастую она имеет ритмически организованную форму и рифму.

«Поговорка – краткое изречение, нередко назидательного характера, имеющее, в отличие от пословицы, только буквальный план и в грамматическом отношении представляющее собой законченное предложение» [1]. Поговорка служит для выражения оценок, передачи эмоционального отношения к сказанному, характеризуется, по сравнению с пословицей, меньшей степенью обобщения, отсутствием ритмически организованной формы и рифмы.

Национальное мировоззрение, как сложная система, стремится сохранить себя путем перманентного воспроизводства, то есть путем повтора поведенческих стереотипов и культурных традиций. Предложения-паремии, с одной стороны, фиксируют мировоззренческие ценности, с другой – транслируют их в пространстве и времени. А поскольку мировоззренческие ценности представляют собой важнейший компонент идейно-тематического содержания произведения, паремии следует рассматривать в качестве ключевых высказываний, несущих в межфразовом единстве (сложном синтаксическом целом) наибольшую смысловую нагрузку.

Содержание паремий зачастую «не вмещается» в семантическую структуру межфразового единства, что, в свою очередь, позволяет им выступать как средства смысловой связи двух и более межфразовых единств, структурируя их в более крупные единицы текста. Такое стало возможным потому, что предложения-паремии – это не просто предложения – это произведения малого жанра, форма художественного творчества, наконец, это прецедентный текст минимальной структуры. Синкретизм свойств предложения и текста – вот, наиболее характерная черта предложения-паремии. Этим объясняется тот факт, что паремия реализует свою функцию не только в межфразовом единстве, но и в рамках всего текста, когда, например, становится эпиграфом, раскрывающим авторский замысел или маркирует основную идею произведения. Подтверждением может служить пословица *Береги платье снову, а честь смолоду*, ставшая эпиграфом повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка», или пословица *На зеркало неча пенять, коли рожа крива*, ставшая эпиграфом комедии Н.В. Гоголя «Ревизор».

Паремии являются своеобразным критерием установления сходства / различия языковой картины мира в исходном тексте и переводе. Качество перевода в значительной мере обуславливается тем, насколько адекватно внутренняя форма паремий оригинального текста трансформируется в языковой картине мира переводного текста.

Художественный перевод – вид языкового и литературного творчества, в результате которого произведение, существующее на одном языке, воссоздается на другом. Литература – единственное из искусств, ограниченное языковыми рамками: в отличие живописи, музыки, танца и т.д., литературное произведение доступно только тому, кто в совершенстве владеет языком, на котором оно написано.

Основная задача художественного перевода – передать богатство авторского языка: эмоциональную окраску, имплицитные коннотативные смыслы, стиль, содержание подтекста, соотношенность с теми словами национальной культуры и сегментами временного континуума, с которыми автор оригинального текста имеет непосредственную связь. В процессе работы перевод, переводчик должен достичь и передать авторскую философию, психологию героев, сделать актуальным и понятным реципиенту паремии и афоризмы, те пласты лексики и фразеологии, которые в иных обстоятельствах остаются для неспециалистов зашифрованными. Иными словами, цель худо-

жественного перевода – «перевыражение» [2, с. 18] другого языка в его коммуникативной функции.

Процесс перевода во многом зависит от характера объекта. В то же время он должен быть не просто «вместо оригинала», быть его дублетом, – он должен полностью заменять его, то есть отвечать всем требованиям оригинального произведения. Специфика любого языка проявляется в том, как он отражает действительность, то есть каждый язык имеет свои особенности концептуализации мира.

Русский и тувинский язык относятся к разным языковым семьям. Русские и тувинские паремии появлялись в разные исторические условия, отражая разный социально-экономический уклад и культурные особенности. Все это объясняет, почему далеко не у всех переводимых паремий имеются полные или хотя бы частичные соответствия в языке перевода. Так, например, выражение *Твердые кости выплуну, мягкие выстормокаю* в переводе романа К.-Э. Кудажы «Улуг-Хем неугомонный») и в сборнике Б.К. Будуп «Пословицы и поговорки тувинского народа» [3, с. 92] репрезентируется как пословица. С этим трудно согласиться: переносное значение пословицы – это ее основное значение, и оно должно обязательно воспроизводиться в переводе. В данном же случае переносное значение не переводится. У тувинской пословицы нет соответствия, эквивалента, в русском переводе. Однако в большинстве случаев соответствия обнаруживаются. Предположительно это можно объяснить соответствием оценок в русской и тувинской концептосфере. Речь в данном случае идет о совпадении основных позиций в наиболее значимых концептах – *труд, любовь, человек, дом, дружба* и др. Данное соответствие, в свою очередь, обуславливает соответствие паремииологической картины мира в текстах оригиналов и переводов.

Примеры частичных соответствий: *Лучше умереть в драке, чем под плетью склониться* (С.А. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике) – *Лучше умереть стоя, чем жить на коленях; Не имей тысячи лан* (серебряная монета – Ш.Ч.), *а имей сто друзей* [3, с. 34] – *Не имей сто рублей, а имей сто друзей; У себя на голове верблюда не видит, у товарища в голове иголку заметит* [3, с. 16] – *У себя в глазу бревна не замечает, у другого соринку видит; Посмотрим, откуда солнце взойдет* (К.-Э. Кудажы. Тихий уголок) – *Поживем – увидим; Поспешный труд – что несоленая каша* (М. Кенин-Лопсан. Танец козерога) – *Поспешись – людей насмешишь; Кто рано встает, коня с седлом себе найдет* [3, с. 67] – *Кто рано встает, тому бог подает; Ни у бургана (бога – Ш.Ч) лампада, ни у черта щипцы* [3, с. 10] – *Ни у бога свечка, ни черту козерга; Старый конь не собьется с дороги* (С.А. Сарыг-оол. Повесть о светлом мальчике) – *Старый конь борозды не испортит; Беда не приходит одна* (М. Кенин-Лопсан. Танец козерога) – *Горе в одиночку не ходит; У трусливого глаза велики* (там же) – *У страха глаза велики; Когда дарят, не смотрят – кобыла или лошадь* [3, с. 80] – *Дареному коню в зубы не смотрят*.

Анализ переводов национально-маркированных паремий свидетельствует о том, что идеальный перевод в большинстве случаев невыполним, что редукция национальной специфики в данном процессе неизбежна.

Переносное значение паремии присуще ей в целом и не сводится к сумме значений составляющих её компонентов. В то же время переносное значение, как основной компонент семантической структуры паремии, является облигаторным и, в силу этого, обязательно воспроизводимым. Этим, очевидно, объясняется тот факт, что неполные эквиваленты, к которым относятся и приведенные примеры, в количественном отношении преобладают над неэквивалентами, характеризующимися полным отсутствием соответствий, и эквивалентами, характеризующимися полным соответствием.

Примеры полных соответствий: *Волков бояться – в лес не ходить* (К.-Э. Кудажы. Улуг-Хем неугомонный); *Жизнь – борьба* [3, с. 75]; *Куй железо, пока горячо. Бери, пока в руки дается*. (К.-Э. Кудажы. Две Оксаны); *Деньги всегда идут к деньгам* (К.-Э. Кудажы. Улуг-Хем неугомонный); *Чему быть – того не миновать* (М. Кенин-Лопсан. Танец козерога); *Он хотел двух зайцев убить* (К.-Э. Кудажы. Улуг-Хем неугомонный); *Волка ноги кормят* [3, с. 84].

Если неполные эквиваленты характеризуются по отношению национально-маркированных паремий семантической аналогичностью, то эквиваленты – семантической идентичностью. Неполные эквиваленты характеризуются разной степенью

неполноты. Так, соответствие может ограничиваться «непередаваемостью» эмоциональной и стилистической окраски оригинального текста, наличием непередаваемых экзотизмов, обозначающих реалии национальной жизни. Все это обуславливает актуализацию имплицитного значения паремий.

В отличие от неполных и полных соответствий (неполных эквивалентов и эквивалентов), национально-маркированные паремии, утратившие в процессе перевода переносное значение, в инонациональном тексте пословицами не являются и поэтому не составляют предмет нашего исследования.

К «псевдопословичным соответствиям» переводчик прибегает тогда, когда переводчик считает нецелесообразным использовать имеющиеся в языке соответствия или когда в нем вообще нет полного или частичного пословичного эквивалента. В этом случае он «изобретает» пословицу, воспроизводя без модификации или с некоторыми изменениями её образное содержание сохраняя при этом смысл. При создании такой «ложной пословицы» используются образные и звуко-ритмические средства. Словосочетание стилизуется под пословицу. У читателя должно сложиться впечатление, что созданная пословица существует в языке перевода или что это иностранная пословица, воспроизведенная средствами родного языка с сохранением пословичных признаков и характеристик. «Псевдопословичное» соответствие – всегда результат творческого воссоздания речения языка оригинала. Например: *Мальчику нужна бойкость*

– *лишь бы в огонь не скакал. Девочке нужна скромность, но не лишись языка*» (М. Кенин-Лопсан. Судьба женщины).

Еще один переводческий прием – *описательный перевод*. Отсутствие необходимых соответствий и невозможность дословного калькирования влияют на выбор этого способа перевода. Он сводится к толкованию, объяснению пословицы, которая в переводном тексте практически перестает существовать как самостоятельная языковая единица и словно растворяется в контексте. При таком способе перевода неизбежны стилистические и информационные потери.

Итак, большинство паремий переводимо на инонациональный язык, поскольку учитывают и отражают основы общечеловеческого мировосприятия.

Тувинская и русская паремияльная концептуализация мира характеризуется определенным сходством: в семантической структуре паремий отражается тот же объем эмпирически накопленных знаний об одних и тех же реалиях человеческой жизни и количество их аксиологических характеристик.

Паремии относятся к числу ключевых языковых единиц – предложений-высказываний, несущих наибольшую нагрузку в процессе реализации авторской интенции, – выражении идейного содержания оригинального текста и перевода. Паремияльная картина мира составляет важнейший фрагмент языковой картины мира, отражаемой в оригинальном произведении и переводе.

#### Библиографический список

1. Жуков, В.П. Поговорка. // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990.
2. Пушкин, А.С. Письмо Гнедичу Н.И. 22 сентября 1822 // Полн. собр. соч.: в 10 т. – Л., 1977-1979. – Т. 10.
3. Будуп, Б.К. Пословицы и поговорки тувинского народа. – Кызыл, 2010.

#### Bibliography

1. Zhukov, V.P. Pogovorka. // Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1990.
2. Pushkin, A.S. Pisjmo Gnedichu N.I. 22 sentyabrya 1822 // Poln. sobr. soch.: v 10 t. – L., 1977-1979. – T. 10.
3. Budup, B.K. Poslovicij i pogovorki tuvinskogo naroda. – Kihzhil, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.03.14

УДК 811.161.1

*Lisova Ye. Yu. COLLOQUIAL AND INFORMAL ELEMENTS IN YE. CHIZHOVA'S PROSE.* The article analyzes colloquial and informal elements in Ye. Chizhova's prose and characterizes its main functions in the direct speech and in the author's narration. The article also concludes that colloquial elements dominate in Ye. Chizhova's individual writing style and provide certain stylistic smoothness to the texts and give them a subjective coloring.

**Key words:** colloquial and informal lexemes, literary text, stylistic functions, individual style.

**Е.Ю. Лисова**, аспирант Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: lisovaeu@mail.ru

## ПРОСТОРЕЧНЫЕ И РАЗГОВОРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПРОЗЕ Е. ЧИЖОВОЙ

В статье анализируются просторечные и разговорные элементы в прозе Е. Чижовой, характеризуются их основные функции в прямой речи и в авторском повествовании. Делается вывод о том, что просторечные элементы являются доминантой идиостиля Е. Чижовой, обеспечивают стилистическую ровность текста и придают ему субъективную окраску.

**Ключевые слова:** просторечные и разговорные лексемы, художественный текст, стилистические функции, идиостиль.

В отечественном языкознании с середины XX века отмечается устойчивый интерес к анализу феномена просторечия как стилистической категории русского языка в художественном тексте [1; 2; 3]. За прошедшие десятилетия «в основном выявлен корпус просторечных единиц, используемых писателями и поэтами в художественном тексте в качестве сигнала просторечности, сформулированы общие закономерности взаимодействия просторечных и разговорных единиц в художественном тексте, выявлены и описаны основные функции просторечия» [1].

Вместе с тем многие аспекты обозначенной проблематики продолжают оставаться дискуссионными. Так, среди исследователей нет единства в определении объема понятия «просторечие», отсутствуют четкие критерии разграничения явлений просторечия и разговорной речи применительно к языку художественной литературы. Не в полной мере исследован вопрос о природе так называемого «литературного просторечия», не

получила исчерпывающего освещения проблема типологии просторечных единиц в связи с их функционированием в художественном тексте и почти отсутствуют работы, в которых рассматривалась бы гендерная специфика просторечия в языке художественной литературы. Часто за рамками изучения оказываются и те просторечные элементы, которые используются авторами для изображения реалий. Кроме того, в связи с проблемой просторечия в художественном тексте традиционно изучается речь персонажей и почти без внимания остается авторское повествование. Вместе с тем использование разговорно-просторечных элементов в сфере автора существенно меняет речевую структуру художественного произведения, расширяет несобственно-прямую речь, усиливает экспрессивность текста в целом [4].

В настоящей статье предпринята попытка стилистического анализа разговорных и просторечных лексических единиц в про-



заических произведениях известного российского автора, предстателя современной «женской прозы», лауреата премии «Русский Букер 2009», Е. Чижовой. Выбор для анализа произведений Е. Чижовой объясняется тем, что в ее прозе ориентация на разговорно-просторечные средства языка является особой стилистической доминантой, своеобразным способом выражения авторского замысла [5; 6].

Разговорные и просторечные элементы в романах Е. Чижовой играют стилиобразующую роль и вместе с тем отражают современное состояние русского языка и общества.

Как отмечает В.В. Химик, к началу XXI столетия произошла переориентация идеалов с высокой и элитарной культуры на массовую, общеэтническую, что в языке отразилось «тектоническим смещением» функциональных стилей: резко сузилась, почти исчезла сфера высокого, патетического, пафосного, ее место занял нейтральный стиль речи, в свою очередь потесненный экспрессией разговорных и разговорно-сниженных элементов национального русского языка [7].

Все эти процессы, безусловно, можно увидеть и в языке произведений современных авторов [8], демонстрирующих приемы использования современного просторечия, включающего не только нелитературные слова или формы слов, но и экспрессивные, стилистически сниженные средства, нацеленные на создание «поэтики низкого» [9].

Выше отмечалось, что при анализе языка художественной литературы возникает проблема разграничения явлений просторечия и разговорной речи. Границы между этими явлениями весьма прозрачны. Как показывает анализ лексикографических источников, одни и те же лексемы в различных словарях могут иметь разные пометы. При этом можно выделить общую тенденцию перехода слов из категории просторечное в категорию разговорное, совпадающую с изменениями в современном русском языке. Так, многие лексемы, зафиксированные в Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова [10], Словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой [11], с пометой *просторечное*, в Современном толковом словаре русского языка под редакцией Т.Ф. Ефремовой имеют помету *разговорное* [12]. В исследовательских целях мы рассматриваем просторечные и разговорные элементы как некое единство, поскольку они в художественном тексте выполняют общую функцию эстетического воздействия на адресата.

Материалом для исследования, представленного в работе, послужили художественные тексты романов Е. Чижовой «Время женщин» [13] и «Террактная старуха» [14]. Языковой материал извлекался методом сплошной выборки.

Рассмотрим подробнее особенности функционирования разговорной и просторечной субстантивной и глагольной лексики в текстовом пространстве романов – в прямой речи и в авторском повествовании.

Анализ субстантивной лексики в прямой речи свидетельствует о том, что она преимущественно используется в двух основных функциях: *речевой характеристики персонажа*, позволяющей автору точно передать разговорные интонации героинь-женщин, и *локализации повествования*, дающей возможность соотнести изображаемые события с культурно-историческим и временным контекстом. Глагольная просторечная и разговорная лексика в речи персонажей используется в основном в *характеризующей и экспрессивной* функции.

В качестве примеров, иллюстрирующих реализацию функции речевой характеристики персонажей, приведем следующие контексты: – *Голубушка, да Вы же выродок* (ТС, 35); – *Одно дело – полюбовница* (ТС, 119); – *А я-то, дура, голову ломаю, вдруг, думаю, денежки принёс* (ТС, с. 114). Как видим, наряду с просторечными элементами в контекстах отмечено употребление дериватов с уменьшительно-ласкательным, уменьшительным значением, которые, с одной стороны, характерны для художественной речи, а с другой – являются маркерами «женской речи» [4]. На наш взгляд, использование дериватов с субъек-

тивно-оценочными значениями сообщает высказываниям в целом ироническую тональность. Рассмотрим еще один пример: – *Так она и не носит. Навесит ярлыки и толкает как новое. Говорит: достало мотаться челноком. Одному дай, другому отстеги – и проводники, и таможня. Постниковой тоже выгодно. В общем, молодцы девки! Поднялись* (ТС, 105). В приведенном контексте лексема *девки* используется в сочетании с разговорно-сленговыми элементами (*отстегнуть* = дать денег, *челнок* = перекупщик, *толкнуть* = продать, *подняться* = разбогатеть) и выполняет функцию речевой характеристики персонажа.

Примером реализации функции локализации повествования может быть употребление в речи героинь слова *девка* в узальном значении, зафиксированном в словарях с пометой *простореч.* – «лицо женского пола, достигшее физической зрелости, но не состоящее в браке», например: – *После революции понаехали деревенские девки. И что?* (ТС, 117). В приведенном примере лексема *девка* позволяет передать описываемое время, колорит эпохи, когда для выходцев из низших слоев общества открылись новые возможности.

Глагольная просторечная и разговорная лексика употребляется в характеризующей и экспрессивной функции. С помощью *характеризующей функции* автор описывает черты характера персонажа, особенности его поведения: «*Ни о чем таком я не думала. Просто глазела по сторонам*» (ТС, 27); – *Да уж слышала я, как ты у себя колобродила* (ВЖ, 34).

Глагольная лексика в *экспрессивной функции* позволяет автору показать внутреннее состояние говорящего и сообщает высказыванию эмоциональность, например: – *Плевать, что посередине – таможня* (ТС, 92).

В авторском повествовании доминирует просторечная и разговорная глагольная лексика, преимущественно представленная в *функции сближения речи автора с речью героев*, например: *Презрев прилавки с овощами, бабки рванули к мясу* (ТС, 71); *Его двоюродного брата чуть не вывели из комсомола за узкие штаны* (ТС, 75); *Напялив дудочки, дети оторклись от отцов* (ТС, 75); *Он запикивает папки в портфель* (ТС, 81); *Ей хочется поднять на него руку, врезать по стеклу, шарахнуть из всех сил – пусть бы рассыпались осколками* (ТС, 10).

Как видно из приведенных примеров, в авторском повествовании по сравнению с рассмотренными выше контекстами с прямой речью грамматически происходит переход от первого лица к третьему [15], однако стилистически тональность текста за счет просторечных и разговорных элементов не меняется, что подчеркивает близость автора и его героев.

Подведем некоторые итоги. В романах Е. Чижовой в прямой речи просторечные существительные используются в *функции речевой характеристики персонажа*, позволяющей автору точно передать разговорные интонации героинь-женщин, и *функции локализации повествования*, дающей возможность соотнести изображаемые события с культурно-историческим и временным контекстом. Глагольная просторечная и разговорная лексика в речи персонажей используется в основном в *характеризующей функции*, когда перед автором стоит задача описать отличительные черты характера человека, и *экспрессивной функции*, с помощью которой автор акцентирует внимание читателя на внутреннем состоянии говорящего.

В авторском повествовании представлена *функция сближения речи автора с речью героев*, реализованная просторечными и разговорными глаголами. Как показал проведенный анализ, просторечные и разговорные элементы позволяют выстроить текст авторского повествования, стилизованного под речь героинь, таким образом, что формальное изменение лица не влечет за собой изменение словесной ткани произведения и сообщает ему субъективную окраску, что в целом создает стилистическую ровность текста.

#### Библиографический список

1. Войлова, К.А. Судьба просторечия в русском языке. – М., 2000.
2. Митрофанов, Г.Ф. К вопросу о понятии просторечия в современном русском языке // Труды Томского государственного университета. – Томск, 1960. – Т. 138.
3. Петрищева, Е.Ф. Внелитературная лексика в современной художественной прозе // Стилистика художественной литературы. – М., 1982.
4. Мирошникова, М.Г. Разговорный синтаксис как стилистическая особенность современной прозы [Э/п]. – П/д: [http://slaviccenters.duke.edu/uploads/media\\_items/2miroshnikova.original.pdf](http://slaviccenters.duke.edu/uploads/media_items/2miroshnikova.original.pdf)

5. Терентьева, Е.В. Модальная доминанта художественного текста как средство выражения авторского замысла (на материале романа Е.А. Кулькина «Прощеный век») // Актуальные вопросы современной филологии: теоретические проблемы и прикладные аспекты: материалы международной научно-теоретич. конф. – Алматы, 2012.
6. Терентьева, Е.В. Выразительные возможности полипрефиксальных глаголов в художественном дискурсе (на материале трилогии Е.А. Кулькина «Прощеный век») / Е.В. Терентьева, К.А. Матжанова // Грани познания. – 2011. – № 4 (14) [Э/р]. – Р/д: www.grani.vspu.ru/jurnal1/19
7. Химик, В.В. Предисловие // В.В. Химик. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. – СПб., 2004.
8. Авдеева, Г.А. Стилистически маркированная (окрашенная) лексика в произведениях Г. Щербаковой // Уральский филологический вестник. – 2013. – № 3. [Э/р]. – Р/д: http://journals.uspu.ru/attachments/article/455/%D0%A3%D0%A4%D0%92\_2013\_3\_%D1%81%D1%8211.pdf
9. Химик, В.В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. – СПб., 2000.
10. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 2000.
11. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1999.
12. Ефремова, Т.А. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. – М., 2006.
13. Чижова, Е.С. Время женщин: романы. – М., 2011. (ВЖ).
14. Чижова, Е. Терракотовая старуха. – М., 2011. (ТС).
15. Ахметова, Г.Д. Языковая композиция художественного текста (на материале русской прозы 80-90-х годов XX в.): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2003.

## Bibliography

1. Voytlova, K.A. Sudbja prostorechiya v russkom yazihke. – М., 2000.
2. Mitrofanov, G.F. K voprosu o ponyatii prostorechiya v sovremennoy russkom yazihke // Trudih Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. – Tomsk, 1960. – Т. 138.
3. Petritheva, E.F. Vneliteraturnaya leksika v sovremennoy khudozhestvennoy proze // Stilistika khudozhestvennoy literatury. – М., 1982.
4. Miroshnikova, M.G. Razgovorniy sintaksis kak stilisticheskaya osobennostj sovremennoy prozih [Eh/r]. – R/d: http://slaviccenters.duke.edu/uploads/media\_items/2miroshnikova.original.pdf
5. Terentjeva, E.V. Modalnaya dominanta khudozhestvennogo teksta kak sredstvo vihrascheniya avtorskogo zamihsa (na materiale romana E.A. Kuljina «Prothenihy vek») / // Aktualnihe voprosih sovremennoy filologii: teoreticheskie problemih i prikladnihe aspektih: materialih mezhdunarodnoy nauchno-teoretich. konf. – Almatih, 2012.
6. Terentjeva, E.V. Vihrasiteljnihe vozmozhnosti poliprefiksajlnihkh glagolov v khudozhestvennom diskurse (na materiale trilogii E.A. Kuljina «Prothenihy vek») / E.V. Terentjeva, K.A. Matzhanova // Grani poznaniya. – 2011. – № 4 (14) [Eh/r]. – R/d: www.grani.vspu.ru/jurnal1/19
7. Khimik, V.V. Predislovie // V.V. Khimik. Bolshoy slovarj russkoy razgovornoj ehkspressivnoy rechi. – SPb., 2004.
8. Avdeeva, G.A. Stilisticheski markirovannaya (okrashennaya) leksika v proizvedeniyakh G. Therbakovoy // Uraljskiy filologicheskij vestnik. – 2013. – № 3. [Eh/r]. – R/d: http://journals.uspu.ru/attachments/article/455/%D0%A3%D0%A4%D0%92\_2013\_3\_%D1%81%D1%8211.pdf
9. Khimik, V.V. Poehtika nizkogo, ili prostorechie kak kulturnihy fenomen. – SPb., 2000.
10. Tolkovihy slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. – М., 2000.
11. Slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgenjevoy. – М., 1999.
12. Efremova, T.A. Sovremennihy tolkovihy slovarj russkogo yazihka: v 3 t. – М., 2006.
13. Chizhova, E.S. Vremya zhenthin: romanih. – М., 2011. (VZh).
14. Chizhova, E. Terrakotovaya starukha. – М., 2011. (TS).
15. Akhmetova, G.D. Yazihkovaya kompoziciya khudozhestvennogo teksta (na materiale russkoy prozih 80-90-kh godov KhKh v.): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – М., 2003.

Статья поступила в редакцию 22.03.14

УДК 811.111

*Maximov V.D. AXIOLOGICAL SEMANTICS IN LINGUISTIC SONOLOGY.* The paper deals with an evaluating segment within the meaning of the English sound names. The author reveals the contents of the semantic field of axiological modality in English linguistic sinology, by comprising a range of lexical, phraseological and syntactic means of assessment of sonic and auditory concepts.

*Key words:* axiology, phononyms, acoustives, assessment, linguistic sonology.

**В.Д. Максимов**, канд. филол. наук, доц., проф. каф. массовой коммуникации, филологии и политологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: mksmv@yandex.ru

## АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В ЛИНГВОСОНОЛОГИИ

В настоящей статье «Аксиологическая семантика в лингвосонологии» рассматривается семантика оценки английских фонимов и акустивов – языковых репрезентантов акустической картины мира. Установлен основной репертуар лексических, фразеологических и синтаксических средств выражения аксиологической модальности в сфере английской лингвосонологии.

*Ключевые слова:* аксиология, фоним, акустив, оценка, лингвосонология.

### 1. Статус и основания аксиологической оценки звуков

Лингвосонология (от *лат.* sonus – звук; термин наш. – В.М.) изучает языковые средства вербализации и категоризации звуковых и акустических концептов в языковой системе и художественном дискурсе. Являясь разделом когнитивной семантики, лингвосонология исследует также лингвистические свойства языковых единиц, переводя звуковой универсум в вербальный модус. Как будет показано ниже, такими языковыми единицами выступают лексические и фразеологические *звукообозначения*, действующие на фонимы и акустивы. К основным лингвистическим свойствам звукообозначений относится способность объективировать разнообразные звуковые концепты – антроп-

ные, природные и техногенные. Лингвосонология вскрывает и объясняет дуальную природу языкового семиозиса звуковой материи, когнитивные основания интеграции и синтеза звуковых и базовых универсальных концептов и т.д. (подробнее об этом см. [1; 2]).

Одной из главных функций языка является функция номинации. Явления, которые человек хочет описать, должны быть названы. Эти названия в свою очередь узнаются членами данного языкового сообщества, поскольку за каждым из словесных ярлыков-названий стоит определенное устоявшееся понятие, ячейка совместного опыта людей, ставшая настолько важной оперативной единицей при передаче информации, что общество создало для неё специальный словесный знак [3, с. 355].

Так, для обозначения элементов понятия «звуковой континуум» в современном английском языке имеется большое количество словесных знаков, звукообозначений, которые мы именуем **фононимами** (от греч. *phone* – звук и *onimos* – имя). Они образуют лексико-семантическую группу (ЛСГ), куда входят лексические единицы разной частеречной принадлежности – имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия и звукоподражательные междометия.

В настоящее время физические звуки являются не только фоном, но и неотъемлемым атрибутом нашей повседневной жизни. Кроме того и сам язык в его звуковой ипостаси также составляет фрагмент акустической картины мира (далее АКМ). Каждая лексическая единица языка имеет собственную звуковую оболочку и в этом смысле можно сказать, что номинация физических звуков есть не что иное, как перекодирование физических звуков в вербальные. Казалось бы, что может быть проще для носителей любого языка – подыскать каждому звуку мировой полифонии соответствующую языковую «этикетку». Но всё не так просто. Стоит только погрузиться в проблематику языкового отражения реальной звуковой действительности, как тут же выясняется, что в силу закона асимметричности языкового знака один звуковой сигнал имеет несколько наименований в языке (например, понятие «крик» в английском языке представлен синонимической цепочкой: *bawl, bellow, cry, holler, scream, shout, shriek, yell* и т.п.), а иной звуковой объект не наделён ни одним вербальным обозначением. И носители языка в таких случаях вынуждены употреблять номинации аналитического типа, например, генитивные конструкции, построенные по модели N1 + prep + N2: *the sound of the bell, the noise of footsteps* и т.п. Затем по мере дальнейшего погружения в эмпирический материал, обнаруживается, что помимо вышеупомянутых лексических номинантов звуков (однословной или многословной разновидности) существует ещё много других способов именования звуковой материи на разных уровнях языковой системы, а для «безымянных», «анонимных» звуковых явлений имеются в языковой системе перифрастические (дескриптивные, описательные) способы актуализации. Более того, кроме указанных средств *прямой* номинации звуков говорящие часто используют *косвенную* и *непрямую* номинации – фразеологические, метонимические и метафорические номинативные ресурсы языка.

Слуховое восприятие – это сложная «перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность» (И.А. Зимняя) языковой личности. Эта деятельность состоит в распознавании *знакомых* голосов и шума, в идентификации *незнакомых* звуковых сигналов, в определении их источника, степени их опасности для реципиента, в выработке поведенческой и речевой реакции на услышанное, а также в прогнозировании развития звукового события в условиях конкретной фоноакустической ситуации (ФАС). Аудитивное (аудальное) восприятие как онтология психофизиологии и когниции будет рассмотрена в аксиологическом ракурсе во второй части настоящей статьи.

При лингвистическом описании области *оценочных* значений, что составляет предмет данной статьи, исследователи обычно вычлениают аксиологическое поле языковых средств, призванных номинировать и категоризовать мир онтологии в терминах «хорошо» – «плохо». Названное поле характеризуется функциональной направленностью всех семантических участников, включающих субъект оценки, объект оценки, основание и характер [4; 5; 6]. Такая организация аксиологического поля отражает структуру познавательного процесса в целом, включающего субъект, объект, мотив и характер получения знаний. Указанное сходство позволяет определить статус и основание оценки как категории антропоцентричной и понятийной [7; 8].

Аксиологические оценки бывают шести типов: абсолютные, сравнительные, рациональные, эмоциональные, положительные и отрицательные [6; 9; 10]. Ниже будут рассмотрены языковые экспоненты категории оценки из третьей дихотомической пары: **«положительная» vs. «отрицательная оценочность»** применительно к фонолексике английского языка, объективирующей звуковые концепты. Под фонолексикой мы понимаем большой пласт лексического фонда современного английского языка: так в нашей выборке оказалось более 1500 лексических и фразеологических единиц, репрезентирующих звуковой универсум.

Способы выражения аксиологической оценки звуковых концептов весьма разнообразны. Это могут быть субстантивные фононимы (*brawl, catcall, caterwauling*), адъективные фононимы

(*cheery, euphonious, gleeful, silver-tongued, irritable, jarring*), глагольные фононимы типа *to sweet-talk, to glib-talk, to blather*, адвербиальные фононимы (*roughly, harshly, sharply, sweetly*) и фонофраземы (устойчивые словосочетания), включая сравнительные конструкции: *to please the ear, wolf whistle, to jar on smb's ears; to chirp like a cricket; to have a voice like a flute; to be like music to smb's ears*. Ср. рус.: *уши вянут; уши в трубочку; помалкивать в тряпочку* и т.п.

С точки зрения логики и эпистемологии важным является проведение различия между двумя ведущими функциями языка: *описательной* и *оценочной* [6, с. 156].

## 2. Оценочная номинация звуковых концептов

Оценочные смыслы в семантической структуре лексических единиц объясняются особенностями нормы, характерной для конкретного лингвокультурного сообщества. При этом позитивные оценки закреплены за случаями соответствия норме, а несоответствия оцениваются негативно. Поскольку фононимика включает не только номинацию, но и категоризацию звуковых объектов, мы можем считать аксиологическое картирование звукового континуума особым способом его категоризации.

Так, в зону **отрицательной оценки** элементов звукофферы в качестве основных общеоценочных модусов попадают **ней-оративные фононимы**, т.е. лексемы и фразы с семантикой **репеллентного** звучания (names of “bad” sonic entities). Например:

а) существительные с семантикой звучания (субстантивные фононимы): *brawl* ‘a rough fight or struggle, especially one in which people use their fists to hit each other’, *catcall* ‘a loud whistle or cry expressing disapproval or displeasure’, *caterwaul* ‘a high, snarling caterwaul, a sort of screaming wail’, *outcry* ‘a public expression of anger’ There’ll be a great outcry if they try to close the railway [11]; *plink* ‘бренчание’: the plinks of a piano – бренчание на пианино [12]; *tinny* ‘a sound having a high-pitched irritating quality like that of thin metal being shaken’: One hears bursts of tinny pop music from teenagers’ handbags [13]; *tweedle* ‘пиликанье (на скрипке)’.

б) прилагательные звука (адъективные фононимы): *jarring* – ‘irritating, harsh, unpleasant and annoying’: The harsh metallic sound jarred on her. He had a way of speaking that jarred [13]; *harsh* – ‘a voice or other sound that is harsh sounds rough and unpleasant and often forced’: She spoke in a harsh whisper [13]; *foul-mouthed* ‘a person whose language is offensive and contains unacceptable words such as swear words and rude words related to sex or other bodily functions’.

в) глаголы звука (глагольные фононимы): *blabber* ‘to talk foolishly or too much’, *bluster* ‘to speak loudly and roughly, in a noisy or boastful way’, *boo* ‘to express disapproval or strong disagreement, esp. by shouting “boo”’, *grate* ‘to make a sharp sound, unpleasant to the hearer’, *jangle* – ‘to make a sharp sound, like metal striking against metal’: The brass bells jangled on the horse’s collar [11]; *jar* ‘to upset by making an unpleasant sound’, *munch* – ‘to eat smth hard with a strong movement of the jaw, making a noise’; *plink* – ‘бренчать (на музыкальном инструменте)’; *plonk* ‘if smb plonks away on a piano, they are playing it rather heavily or badly’; *rasp* ‘to have a rough annoying effect’: Her loud voice rasped on the sick man’s nerves [11]; *scrape* ‘to make a harsh unpleasant noise’, *slobber* – ‘распускать нюни, сюсюкать над кем-либо’ [12]; *strum* – ‘to play a tune carelessly or informally on a musical instrument by brushing one’s fingers over its strings, esp. without skill’: She was strumming on her guitar [11]; *tinkle* – ‘бренчать’: to tinkle on a guitar (piano) – бренчать на гитаре (пианино) [12]; *tweedle* – ‘пиликать (на скрипке)’; *blather (blether)* – ‘to talk for a long time, esp. foolishly’; *chatter* – ‘to talk quickly, continuously, and for a long time, usu. About something unimportant’: The teacher told the children to stop chattering in class [11].

В ЛСГ глагольных фононимов входят оценочные лексемы речи типа *to prattle ‘often derog: to talk continuously in a childish or foolish way about matters of no importance’* [11]; *to twaddle* ‘нечтословить’ [12]. Иногда вместо нейтральных интродукторов прямой речи типа *to say, to answer, to reply* и т.п. употребляются оценочные глаголы звука, относящиеся к миру животных и птиц. Такие фононимы можно терминологизировать **ратоморфами** (от *англ. rattomorphia* – «распространение выводов из наблюдений за поведением животных на поведение людей» [12]). Такие лексемы имеют ярко выраженную оценочную коннотацию. Например: глаголы *to bark* ‘to say something in a sharp loud voice’, *to hiss* ‘to say in a sharp whisper’, *to snap* ‘to speak or say quickly, usu. in an annoyed way’: “You’re late!” she snapped [11], *to roar* ‘to shout

something in a very loud and deep voice': "I'm not wavering!" he roared [13] и т.п. являются экспонентами **отрицательной оценки**; а такие интродукторы прямой речи, как *to soo* 'to speak in a very soft, quiet voice': He lifted his blue eyes and cooed, "I'm Mr. Hearst"; *to purr* 'to express or say in a pleasant low voice': "Come again, won't you?" she purred [11] и т.п. заключают в своём лексическом значении **позитивную оценку**. Представляется, что такой стилистический приём речевой характеристики персонажей мог бы называться **ратоморфизмом**.

г) наречия с семантикой звучания (адвербиальные фононимы): *accusingly, acerbically, acidly, acutely, aggressively, angrily, arrogantly, bitchingly, biting, bitterly, brusquely, brutally, contemptuously, coolly, creakily, crossly, crudely, cuttingly, defiantly, derisively, disgruntledly, despairingly, disrespectfully, ferociously, furiously, gloatingly, gloomily, grimly, gruffly, grumpily, harshly, haughtily, hysterically, icily, indignantly, irritably, mischievously, morosely, noisily, offhandedly, ominously, petulantly, pointedly, rebelliously, roughly, sardonically, scathingly, scornfully, sharply, shrilly, somberly, sternly, stiffly, stupidly, sulkily, suddenly, tartly, testily, theatrically, tumultuously, violently, wildly, wryly*.

д) фразеологические звукообозначения (фонофраземы): *at the top of one's voice/lungs, at full blast/pelt/throttle/tilt/volume, canned music, to crack one's knuckles, to get a mouth: You've got a mouth on you, girl! Ну ты и орёшь, девушка! [13], to get on smb's nerves, to jar smb's nerves, to put on a tough guy* 'говорить развязным тоном', *to sing off key, sounding brass* 'громкие, но пустые речи', *a wife with a big/loud mouth, to have a sharp tongue = to be sharp-tongued, to spit out a word 'to say with contempt', all hell broke loose, a Babel broke out, baby talk, back talk, to bark up the wrong tree, to bay at the moon, to become a laughingstock, to beat a tattoo on the table = to beat the devil's tattoo* 'барабанить пальцами по столу', *to scream/to cry/to shout/to yell blue murder* 'кричать караул, дико вопить', *to chew the rag* 'трепать языком', *to dance to smb's tune, to face the music, to give smb the bird* 'освистать кого-либо', *to go wild, to grind/to grit/to gnash one's teeth, to howl one's head off* 'обхохотаться', *idle talk, to kick up/to put up a row/racket/scandal = to make a scene/a big sting, to rend the air = to knife through the air, to laugh one's head off, to lift up one's voice, to loosen one's tongue, much ado about nothing, to pay lip service, to ring the lemon, to shoot the bull = to talk gobbledygook, to shout from the rooftops/mountaintops, to sob one's heart out, to spill the beans, to spin a yarn = to tell tall tales, to talk a blue streak = to talk nonstop = to talk nineteen to the dozen, to talk one's brains out = to talk oneself blue, to give smb a tongue lashing, to toss out words, verbal assault/barrage/beatings/warfare*.

В зоне **положительной (мелиоративной)** оценки элементов звукофферы в качестве основных общеоценочных модусов используются слова различных лексико-грамматических разрядов и устойчивые словосочетания (фразеологизмы) с семантикой **аттрактивности**. Приведём примеры:

а) **субстантивы**: *mouthful*: 'you've said a mouthful – золотые ваши слова' (12); *music*: 'if something that you hear is music to your ears, it makes you feel very pleased and happy' (13); *acclaim, applause, carol, cheers, concert, fanfare, singing, tune* 'a pleasing pattern of sound'; *merriment* 'laughter and sounds of fun and enjoyment'.

б) **адъективы**: *cheerful* 'bright and pleasant, likely to cause happy feelings', *cheery* (greeting), *euphonic* 'благозвучный', *euphonious* (cry), *glib-talking* (person), *gleeful* (laughter), *good* (singer), *happy* (talk), *heavenly* (music), *honey-smooth* (voice), *honey-tongued* (diplomacy), *joyful* (cry), *lovely* (singing), *luscious* (music), *mealy-mouthed* (orator), *mellifluous* 'having a sweet smooth flowing sound', *melodious* 'having a pleasant tune or sound', *merry* 'cheerful, full of lively happiness, fun, etc.', *musical* (cry), *polite* (knock), *reverent* (whisper), *rich* (bird-singing), *silver-tongued* (soloist), *smooth-talking* (devil), *sonorous* (voice), 'soothing (voice), *splendid* (contralto voice), *sugary* (language), *sweet* (melody).

в) **глаголы**: *to sweet-talk* 'to persuade by charming insincere talk or flattery', *to praise* 'to speak of with admiration and approval', *to compliment* 'to praise: John complimented Jean on her new dress', *to warble* 'to sing with a clear, continuous, yet varied note', *to trill* 'to talk or laugh in a high-pitched voice that sounds rather musical', *to purr*.

г) **адвербы**: *admirably, affably, affectionately, airily, amiably, amicably, angelically, approvingly, benevolently, blandly, breezily, brightly, cheerfully, cheerily, cordially, curiously, deferentially, delightedly, eagerly, easily, encouragingly, facetiously, fervently,*

*flatteringly, fondly, fulsomely, gently, glibly, good-humoredly, good-naturedly, gratefully, happily, harmoniously, heartily, jauntily, jocularly, jokingly, joyfully, kindly, merrily, smoothly, sweetly*.

д) **ФЕ**: *candied tongue* 'медоточивые уста, сладкие, льстивые речи', *sweet nothings*: if someone whispers sweet nothings in your ear, they quietly say nice, loving, and rather flattering things to you [13]; *sweet talk* 'лесть, медоточивые речи, умасливание', *to be a scream* 'иметь успех', *sweet mouthed* 'сладкоголосый, сладкоречивый', *to chirp like a cricket, fit to melt a heart of stone, to have a voice like a flute, to sing like a lark, wolf whistle* 'свист как знак восхищения при встрече с красивой девушкой' [12], *to burst into song* 'to start singing', *on song* 'performing at one's best', *to breathe a sigh of relief, to bring down the house, to buy for a song, to call the tune/the shots, curtain calls, dernier cri, to do voices, to get the giggles, to give three cheers, to have a nice ring to it, last word (in science, technology, luxury, etc.), laughable prices (ideas, etc.), live music, to make music, nothing to sneeze at, to play first fiddle, to ring/sound true, to sing praises, to speak for itself, to speak volumes*.

### 3. Аксиология аудиального восприятия

В фононимике наблюдается одна ономаσιологическая особенность: в речевых актах коммуниканты считают звук **фононом** («квантом поля звуковых колебаний» [14]), **то акусмой** (звуковым объектом аудиальной перцепции). Такая раздвоенная сущность феноменологии звука проявляется в языковом сознании носителей языка в тех случаях, когда они хотят профилировать либо фонационный аспект звуковой материи (со стороны продуцента/каузатора/источника), либо акустическую сторону звукового референта (с точки зрения реципиента/перцептора/эксперимента). Термин «акусма» образован от *греч.* *akousma*, что означает «услышанное». По свидетельству [15], в психологической фонетике акусма – это представление звука как воспринятого на слух. Акустический аспект номинации звуков мы называем **«акустическим вектором языковой репрезентации»**, сокращённо **А-вектором**, а фонационный ракурс именования звуков можно обозначить термином **«фонационный вектор языковой репрезентации»**, сокращённо **Ф-вектор**. В частности, эти векторы лежат в основе смысловой соотносённости между членами следующих лексических пар: *speaker – hearer; talker – listener; oral – aural; lecture hall – auditorium; rendition – audition*; ср. рус. *говорящий – слушающий; лектор – слушатели; лекционный зал – аудитория; фоника – акустика и т.п.*

Замечено, что лингвистическое бытие А- и Ф-векторов проявляет себя не только в лексической системе языка, но и в архитектонике синтаксических моделей. Так, в частности, на смысловой корреляции этих векторов основана перцептивная дилемма, при которой глаголы движения/перемещения в пространстве при фонационном субъекте заменяются глаголами восприятия: Например: *С улицы доносился шум – Он услышал шум на улице* [16, с. 24]. В этом свете все английские предложения с фононимами можно разделить на три группы:

1. Ф-векторные («фонационные») предложения, где речь идёт о производстве звуков. Например (имена каузаторов звука подчеркнуты):

- (1) *The crowd applauded* (Brown).
- (2) *The train roared by* (Bombeck).
- (3) *There was a yell of rage from Michael* (Barrie).

2. А-векторные («акустические») предложения, где позицию подлежащего занимает не продуцент, а эксперимент звука. Например:

- (4) *She heard the cat's surprised yowl* (Bang).
- (5) *They soon heard strange noises in the depths of the forest* (Baum).

(6) *I heard the creak in the footboards above and realized Cary was in his attic workshop* (Andrews).

3. Смешанные предложения, в которых присутствуют как экспоненты фонации, так и акустики, например:

(7) *I clung hungrily to every word about the church that came from the guide's lips* (Bombeck).

(8) *"Hear! Hear!" cried Jo, clashing the lid of the warming pan like a cymbal* (Alcott).

(9) *The birds were creating a disturbance heard for nearly a block* (Cussler).

Иначе говоря, для языковой объективации звуковых концептов говорящий располагает двумя способами вербализации – фонационным и акустическим (перцептуальным). Эти способы используются в речи и тексте **попеременно**: для профилирования того или иного аспекта звуковых объектов.

Анализ нашего собственного эмпирического материала из 127 произведений художественной литературы, классификаций и дефиниций из лексикографических источников, знакомство с лингвистическими работами других исследователей свидетельствуют о том, что в основе вербализации звуков лежит **фонационный** когнитивный вектор языковой репрезентации (Ф-вектор), как профилирующий акт продуцирования (производства) звуков. Что же касается **акустического** когнитивного вектора (А-вектора), актуализирующего акт аудиальной перцепции, то он играет в процессе вербализации звуков вспомогательную роль. И хотя весь процесс лексикализации физических звуков в современном английском языке происходит как бы в двух альтернативных векторах – **фонации** и **акустики** – но профилированы эти языковые репрезентации не одинаково, так как язык описывает звуковые события чаще всего и по преимуществу с точки зрения *производства* звуков, а не их *восприятия*. Иначе говоря, при языковом кодировании звуков господствует Ф-вектор, т.е. фонационный вектор их языковой репрезентации.

Слуховое восприятие является одним из способов *косвенной* репрезентации звуковой материи в языке наряду с другими непрямыми номинациями звука, например, метафорические средства, аксиологическая лексика, перифрастика и импликация. Объективация концептов «звукослушание» или «аудиоперцепция» осуществляется в языке при непосредственном участии категории перцептивности. Вслед за И.Ю. Колесовым [17, с. 159], мы считаем, что перцептивность как категория семантики конкретного языка связана с отражением в сознании говорящих на данном языке ситуации восприятия некоторым субъектом какого-либо объекта (или объектов) реального мира при помощи его сенсорной системы. Содержание результатов познания и осмысления человеком данного фрагмента его деятельности – проявления слуховой способности – отражается в номинации самих процессов восприятия, участников и обстоятельств данных событий в формах лексикализованных концептов, например: *ear, hearing, listen, eavesdrop, mishear, deaf* и т.п. Лексика различных частеречных классов в данном аспекте группируется в семантическое поле слухового восприятия. Все лексические единицы и фразеологизмы, вербализирующие аудиальную перцепцию, компоненты этой деятельности, самих перцептивных событий и участников типичной фоноакустической ситуации (ФАС), мы именует **акустивами**. Приведём несколько примеров лексических и фразеологических акустивов из нашей выборки (более 10 000 контекстов из романов современных английских и американских авторов).

**Субстантивные акустивы:** *acoustics, audience, audio carrier, audio filter, audio pads, audiovisuals, audio door buzzer, auditorium, ear, earplugs, ear trumpet, earmuffs, ear-range, ear wiggling switch, audition, auditorium, bugging device, deaf-aid, detectaphone, ear witness, film soundtrack, eavesdropper, gossip, headphones, hearer, hearing, hearing aid, hearing loss, hearsay, lip, listener, listening device, microphone perception, phone-tapping device, recipient, recording device, rumor, sonogram, sound carrier, sound proof door, sound sensor, voice-print* и т.п.

**Глагольные акустивы:** *absorb, audition, be lost (on smb's ears), be subjected (to a noise), bug (a wall, etc.), capture (a sound, etc.), catch/capture catch smb's attention, catch up, detect (noises, etc.), diminish (the volume), distinguish (sounds), draw smb's attention, drum, earwig, eavesdrop, fall (on smb's ears), go: So how'd the hearing ~? Так как же прошло слушание?; half-listen, hark, harken/hearken, have: "Let's ~ it," Joey said, cutting to the chase; hear, hear out, listen for, listen in, listen to, localize (a sound), make out, mishear, miss (a sound, etc.), overhear, pick up, reach, shut off (a voice, etc.), soak up, strain, strike (smb's ear); take in, tune out* и т.п.

**Адъективные акустивы:** *acute, attentive (about ears), audible, auditory, aural, binaural, cloth-eared, deaf, earless, keen (hearing), muffled, never-before-heard-of, quick (ears), sharp-eared, stone-deaf, tone-deaf, trained, unheard-of, unintelligible (about voice)* и т.п.

**Адвербиальные акустивы:** *almost, barely, carefully, clearly, contentedly, faintly, half (listening), hard (to listen, etc.), incoherently, intently, ostentatiously, secondhand* и т.п..

К фразеологическим акустивам относятся **устойчивые словосочетания с семантикой слухового восприятия**. Например: *absorb every sound, be all ears, be deaf (to a challenge/an appeal), bend a willing ear, chew off an ear: Did she chew you ~ off? (D. Steel); cling to every word, cloth ears, cock an ear, cup one's ear (with one hand); Do you hear? deaf as a stone; fall upon smb's ears; gather every sound; get a sympathetic ear; get an earful from smb;*

*get within speaking distance of smb; give an ear-bashing; give ear; give smb a hearing, go deaf, go in one ear and out the other; hang on every word; hang on smb's lips; have a good ear; have a listen; have an ear for music/languages; have no ear for music; have ears (fig.); "Hear, hear!"; hear voices; hearing distance; keep one's ears open; lend one's ear (to smb); listen with half an ear; meet smb's ears; not to believe one's ears; out of earshot; outside the ear-range; prick up one's ears; reach one's ears; split smb's ears; strain one's ears; strike smb's ears* и т.п.

Ценностное отношение человека к звуковой реальности выражается в активной вербальной реакции на окружающий мир звуков. Во время слухового восприятия звуковые объекты сопоставляются между собой с учётом имеющегося опыта субъекта оценки. Идёт ментальный процесс присвоения звуковым объектам определённых признаков – так формируется оценка слуховых впечатлений.

Человек может быть склонен к объективному анализу явлений и событий, но обычно придерживаются вполне определённой системы ценностей, убеждён в её непреложности и твёрдо делит всё то, что так или иначе его затрагивает на хорошее и плохое, добро и зло, истину и ложь и так далее [6, с. 5].

В вышеприведённом иллюстративном перечне английских акустивов наряду с *оценочными* словами фигурируют и *дескриптивные* номинации, лишённые оценочных коннотаций. Для экспликации оценочных характеристик в семантике акустивов вновь обратимся к помощи их дефиниций в толковых словарях, так как «все оценки можно разделить на *явные*, выраженные эксплицитно в языке, и *неявные*, неосознанные или только подразумеваемые» [6, с. 166].

Начнём с пейоративных акустивов, имеющие, как известно, оценочную сему отрицательного признака в своём лексическом значении. Способов оценки по разным аспектам слухового восприятия чрезвычайно много. Аспектами оценки со знаком « – » могут выступать:

1) плохая акустика помещения: *terrible acoustics; unintelligible sounds; incoherently, faintly;*

2) плохая слышимость: *barely audible, poor hearing; muffled;*

3) глухота как физический недуг: *deaf people, deaf and dumb, loss of hearing, cloth-eared; to be dull of hearing, earless (лишённый музыкального слуха); stone-deaf = deaf as a stone; tone-deaf (неразличающий оттенки); a deaf git/jerk/prat; not to hear the Kingdom coming; to go deaf; to hear voices (иметь слуховые галлюцинации); to play smb false (Perhaps her ears had played her false) (Huxley);*

4) подслушивание: *eavesdropping, eavesdropper, detectaphone, to bug an office/a wall, bugging device, phone-tapping (listening secretly to other people's conversations by means of special electronic equipment) [11]; to listen in; Walls have ears (a proverb); there could be ears everywhere (J. Grisham);*

5) распространение слухов: *gossiping, gossip (a conversation or report about the details of other people's behavior and private lives, often including information that is actually true) [11]; hearsay (things which are said rather than proved); rumor (unofficial news or information, perhaps untrue, which is spread from person to person) [11];*

6) наушничество: *ear wiggling, to earwig – наговаривать (на кого-либо);*

7) плохой слушатель: *to half-listen, to listen with half an ear, to mishear, to miss a sound, to overhear (слушать краем уха); to tune smb out (непестать слушать говорящего) [12]; to hear smth secondhand; to go in one ear and out the other;*

8) шумовая атака: *His ears were assailed by a wild clamor from below (J. Fitzgerald); The shrill voice battered at his ears (I. Shaw); to shut off a voice (with hands, a door, etc.); his ears twitched at the sound of a football on the landing (Lodge); like-a-drill-through-the-eardrum; I can't hear myself think (Kinsella); his ears were splitting (J. Grisham); to hammer on the eardrums;*

9) лицемерное внимание (со стороны босса, чиновника и т.п.): *to be lost on smb's ears; to remain deaf (to); ostentatiously; to fall on deaf/unbelieving ears; to hear with open ears (безвольно внимать);*

10) нечто неприятное для слуха (т.е. **репеллентные** звуки: от лат. repellentis – отталкивающий, отгоняющий): *For an hour or more we were subjected to a monotonous gabbling of prayers (Bainbridge); the phrase is drumming upon my hapless ears; to fall on smb's ears; to chew smb's ear off; Rosa has just given him an ear-bashing about the article (Lewis); to get an earful from smb;*

*There was little sound to be heard but the clang of weapons and an occasional screech or splash* (Barrie).

Мелиоративных акустивов в количественном отношении оказалось в нашей выборке значительно меньше. Они обслуживают следующие аспекты оценки:

1) хороший слух: *to capture/to catch a sound/a whisper, quick ears, a remarkably acute sense of hearing, keen hearing, if you have an ear for music or language, you are able to hear its sounds accurately and to interpret them or reproduce them well* [13]; *sharp-eared; trained ear*;

2) хорошая слышимость: *to make out, to discern clearly*;

3) хорошая шумоизоляция: *earplugs, audio plugs, earmuffs; soundproof door*;

4) улучшение слышимости: *to make use of a deaf-aid/ear-trumpet/hearing aid/ear trumpet; to cup one's ear (with one hand); to cock an ear; to prick up one's ears* (навести уши, напрячь слух);

5) хорошая акустика помещения: *The acoustics of the theatre are very good* [11]; *to distinguish sounds, to discern speech accurately, to pick up the sound of sighs and movement*;

6) хороший слушатель: *to be a good listener (to listen patiently and sympathetically to what you want to say)* [11], *to be a sounding board (if you use someone as a sounding board, you discuss your ideas with them while you working them out)* [13], *to absorb/gather every sound; his ear was attentive to the smallest sound in his wife's room; a distant sound caught her attention; to hear out; to soak up smb's words; to strain to hear every word; to take in every whispering, to listen carefully/hard/intently; to cling to every word; to be all ears; not to miss a sound; true ears; to hang on every word; to hang on smb's lips; to have a good ear; to have an ear for music/languages; to hear with both ears* (слушать во все уши);

7) нечто приятное на слух, так называемые **аттрактивные** звуки (от лат. *attrahere* – притягивать > англ. *attractive* –

манящий, привлекательный, притягательный): *pleasant to hear; listenable (the music is quite listenable to)* [11]; *to bend a willing ear; Hear, hear!; By and by there was to be heard a sound at once the most musical and the most melancholy in the world* (Barrie).

Изложенное, как представляется, даёт основания для следующих выводов:

1. Модально-маркированные фононимы и акустивы обозначают не только онтологические признаки, присущие звуковым событиям, но и дают оценку этих событий со стороны оценивающего субъекта. Иначе говоря, звуковые номинации способны синтезировать в своей семантической структуре значение звучания и модального отношения продуцента к звуковому действию.

2. Исследование показало, что средства выражения оценки в современной английской фононимии многочисленны и разнообразны. Аксиология создаёт в сознании носителей языка ценностную картину мира. Путём наложения ценностной картины мира на акустическую картину мира исследователь получает эвристическую возможность провести дополнительную категоризацию языковых средств, репрезентирующих домены «звукопроизводства» и «звуковосприятия». В частности, на этом основании мы можем выделить в ряду английских звукообозначений **мелиоративные** фононимы и акустивы, именующие звуковые объекты **аттрактивного** звучания, а также **пейоративные** фононимы и акустивы для наречения звуковых объектов **репеллентного** свойства.

3. Изучение аксиологической маркированности английских фононимов и акустивов помогло обнаружить в их семантике нравственные, прагматические и экспрессивные элементы оценки звуковых концептов. Это, в свою очередь, позволяет исследователю английской лингвосонологии глубже познать лингвистический функционал каждой языковой единицы английской ЛСГ звуковых номинаций.

#### Библиографический список

- Максимов, В.Д. Способы вербализации и категоризации звуковой материи в современном английском языке: монография. – Барнаул, 2013.
- Колесов, И.Ю. Языковая репрезентация визуальной и аудиальной модальностей восприятия: монография / И.Ю. Колесов, В.Д. Максимов. – Барнаул, 2013.
- Шапошникова, И.В. История английского языка: учеб. пособие. – Новосибирск, 2009.
- Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988.
- Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки. – М., 2006.
- Ивин, А.А. Основы теории аргументации. – М., 1997.
- Трунова, О.В. О категоризации, категориях и категориальном значении // Коммуникативно-парадигматические аспекты исследования языковых единиц: сборник статей к юбилею проф. М.Я. Блоха. – Барнаул, 2004. – Ч. I.
- Коваленко, Е.В. Языковая актуализация пейоративной оценки (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2006.
- Шаховский, В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания. – Волгоград, 1983.
- Карасик, В.И. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. – М., 2005.
- Longman Dictionary of Contemporary English: в 2 т. – М., 1992.
- Новый Большой англо-русский словарь: в 3 т. / под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. – М., 1994.
- Collins Cobuild English Language Dictionary. London: HarperCollins Publishers, 1993. – 1703 p.
- Крысин, Л.П. Иллюстрированный толковый словарь иностранных слов. – М., 2008.
- Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 2004.
- Теория функциональной грамматики: локативность, бытийность, посессивность, обусловленность. – СПб., 1996.
- Колесов, И.Ю. Проблемы концептуализации и языковой репрезентации зрительного восприятия (на материале английского и русского языков): монография. – Барнаул, 2008.

#### Bibliography

- Maksimov, V.D. Sposobih verbalizacii i kategorizacii zvukovoy materii v sovremennom angliyskom yazihke: monografiya. – Barnaul, 2013.
- Kolesov, I.Yu. Yazhikovaya reprezentaciya vizual'noy i audial'noy modal'nostey vospriyatiya: monografiya / I.Yu. Kolesov, V.D. Maksimov. – Barnaul, 2013.
- Shaposhnikova, I.V. Istoriya angliyskogo yazihka: ucheb. posobie. – Novosibirsk, 2009.
- Arutyunova, N.D. Tipih yazhkovikh znacheniy. Ocenka. Sobihtie. Fakt. – M., 1988.
- Volf, E.M. Funkcional'naya semantika ocenki. – M., 2006.
- Ivin, A.A. Osnovih teorii argumentacii. – M., 1997.
- Trunova, O.V. O kategorizacii, kategoriyakh i kategorial'nom znachenii // Kommunikativno-paradigmaticheskie aspektih issledovaniya yazhkovikh edinic: sbornik statey k yubileyu prof. M.Ya. Blokha. – Barnaul, 2004. – Ch. I.
- Kovalenko, E.V. Yazhikovaya aktualizaciya peyorativnoy ocenki (na materiale angliyskogo yazihka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Barnaul, 2006.
- Shakhovskiy, V.I. Ehmotivniy komponent znacheniya i metodih ego opisaniya. – Volgograd, 1983.
- Karasik, V.I. Inaya mental'nost' / V.I. Karasik, O.G. Prokhvacheva, Ya.V. Zubkova, Eh.V. Grabarova. – M., 2005.
- Longman Dictionary of Contemporary English: v 2 t. – M., 1992.
- Noviy Bol'shoy anglo-russkiy slovar': v 3 t. / pod obsh. ruk. Yu.D. Apresyana. – M., 1994.
- Collins Cobuild English Language Dictionary. London: HarperCollins Publishers, 1993. – 1703 p.
- Krihsin, L.P. Illyustrirovanniy tolkoviy slovar' inostrannikh slov. – M., 2008.
- Akhmanova, O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. – M., 2004.
- Teoriya funkcional'noy grammatiki: lokativnost', bihtijnost', posessivnost', obuslovlennost'. – SPb., 1996.
- Kolesov, I.Yu. Problemih konceptualizacii i yazhkovoy reprezentacii zritel'nogo vospriyatiya (na materiale angliyskogo i russkogo yazhkov): monografiya. – Barnaul, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.03.14

УДК 82:81-26; 82:81'38

*Pogrebnyak Yu.V. INTERIOR DISCOURSE AS A STYLISTIC MEANS.* An interior discourse presents a model of the inner speech of a character, created by an author of a literary work. In this article the interior discourse is considered as a stylistic device.

**Key words:** interior discourse, stylistic device, work of fiction, character, sense interaction.

**Ю.В. Погребняк**, д-р филол. наук, проф. каф. русского языка как иностранного Волгоградского гос. социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: [pyuta@yandex.ru](mailto:pyuta@yandex.ru)

## ИНТЕРИОРИЗОВАННЫЙ ДИСКУРС КАК СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО

Интерioriризованный дискурс представляет собой модель внутренней речи героя, создаваемую автором художественного произведения. В предлагаемой статье интерioriризованный дискурс рассматривается как стилистическое средство.

**Ключевые слова:** интерioriризованный дискурс, стилистическое средство, художественное произведение, персонаж, взаимодействие смыслов.

Под интерioriризованным дискурсом мы понимаем отражение автором художественного произведения невербализованных персонажей мыслей и чувств. Автор выражает эти мысли и чувства от лица самого персонажа.

В научной литературе подвергались анализу некоторые особенности рассматриваемого нами типа дискурса [1-4], однако комплексного исследования этого явления проведено не было. Интерioriризованный дискурс используется очень часто в современной художественной литературе, и изучение его специфики крайне необходимо.

Интерioriризованный дискурс является средством непрямоы характеристики героя произведения, которое призвано реализовать авторский замысел, не давая читателю готовых оценок личности того или иного персонажа, а предоставляя возможность читателю самому делать выводы и давать оценки.

Наиболее четко особенности интерioriризованного дискурса как стилистического средства проявляются в характере его взаимодействия с экстерioriризованным (т. е. вербализованным) дискурсом персонажа (персонажей) и автора произведения.

Можно выделить три типа взаимодействия смыслов интерioriризованного дискурса и внешнего диалога персонажа.

1. Внешний диалог и интерioriризованный дискурс связаны друг с другом по смыслу:

а) внешний диалог и интерioriризованный дискурс взаимодополняют друг друга.

Например, в приведенном ниже отрывке бедный молодой человек Стивен, когда речь заходит о деньгах в диалоге с мистером Дизи, вспоминает и мысленно перечисляет свои долги – *Маллигану девять фунтов, три пары носков, пару обуви, галстуки. Каррэнну десять гиней. Макканну гинею. Фреду Райну два шиллинга. Темплу за два обеда. Расселу гинею, Казинсу десять шиллингов, Бобу Рейнольдсу полгинеи, Ке-леру три гинеи, миссис Маккернан за комнату, пять недель. Малая моя толика бессильна.*

И в результате внутренней мыслительной работы в голове Стивена зреет очередная реплика диалога – *В данный момент нет, – ответил Стивен.*

Стивен не может гордиться тем, что никому не должен.

*He tapped his savingsbox against his thumbnail.*

*– I will tell you, he said solemnly, what is his proudest boast. I paid my way.*

*Good man, good man.*

*– I paid my way. I never borrowed a shilling in my life. Can you feel that? I owe nothing. Can you?*

интерioriризованный дискурс – *For the moment, no, Stephen answered* [5].

*Он постукал своей копилкой о ноготь большого пальца.*

*– Я вам скажу, – объявил он торжественно, – чем он больше всего хвастает и гордится: «Я никому не должен».*

*Надо же, какой молодец.*

*– «Я никому не должен. Я за всю жизнь не занял ни у кого ни шиллинга». Вам понятно такое чувство? «У меня нет долгов». Понятно?*

*Маллигану девять фунтов, три пары носков, пару обуви, галстуки. Каррэнну десять гиней. Макканну гинею. Фреду Райну два шиллинга. Темплу за два обеда. Расселу гинею, Казин-*

*су десять шиллингов, Бобу Рейнольдсу полгинеи, Ке-леру три гинеи, миссис Маккернан за комнату, пять недель. Малая моя толика бессильна.*

*– В данный момент нет, – ответил Стивен* [6, с. 34].

б) внешний диалог и интерioriризованный дискурс контрастируют друг с другом; Сюда можно отнести те случаи, когда тема интерioriризованного дискурса и внешнего диалога персонажей совпадает, но их смысловая оценка различна. Попросту говоря, персонажи, или персонаж высказывает суждения, оценочно противоположные его истинному мнению. Это также очень сильно характеризует героя произведения.

Приведенный ниже отрывок представляет собой спор соображавшихся разводиться мужа и жены. Жена привыкла делать все, как она хочет, не принимая возражений мужа. В этот раз она пригласила экстрасенса, чтобы «очистить» их квартиру. Мужу, профессору Астраханцеву, человеку неконфликтному, эта идея не нравится, но он не озвучивает те высказывания – возражения, которые зреют в его голове (*«Нужно было просто любить меня», «Наверняка какая-нибудь шарлатанка. С кучей тараканов в голове. Поклонница Стивена Кинга, окончившая ускоренные курсы НЛП»*), дабы не провоцировать свою жену на конфликт.

*– Ты просто злишься. Несколько лет я искренне пыталась спасти наш брак. Не знаю, что нужно было сделать, чтобы ты стал нормальным мужем!*

*«Нужно было просто любить меня», – подумал Астраханцев, а вслух сказал:*

*– Давай не будем кричать, хорошо? А то твоему специалисту придется разгребать тут целую кучу всего. – Он знал, что если его жена приняла решение, изменить ничего не удастся. Придется идти на компромисс. – Значит, он придет завтра, верно?*

*– Да. И это не он, а она, – ответила Амалия, облизав губы. Гнев ее быстро угас, как всегда бывает с поддельными страстями. – Ее зовут Люда. Она подруга моей подруги из Питера.*

*«Наверняка какая-нибудь шарлатанка, – решил Астраханцев. – С кучей тараканов в голове. Поклонница Стивена Кинга, окончившая ускоренные курсы НЛП»* [7, с. 111].

2. Внешний диалог и интерioriризованный дискурс не связаны друг с другом по смыслу. Однако какая-то ассоциативная связь может присутствовать.

В приведенном ниже отрывке главный герой романа Валера, будучи влюбленным в свою начальницу – владелицу ночного клуба Арину, желая знать все о ее личной жизни, очень сильно озадачен временным исчезновением этой женщины. Он очень жаждет получить хоть какую-то информацию о местонахождении своей начальницы у ее ближайшего помощника Виктора, он даже уже обращается к нему по имени (*– Вить... – позвал он слугу Рындина.*), но вовремя понимает, что не имеет права задавать такие вопросы, являясь всего лишь одним из работников ночного клуба. Вместо желаемого, уже внутренне сформированного вопроса *«А где Арина, скажи?»*, который однако может показаться странным Виктору, Валера быстро придумывает вполне безобидный вопрос – *Вить, а ты был уже в симуляторе боя?* – и озвучивает его. В этом случае интерioriризованный дискурс



и внешний диалог персонажей идут как бы параллельно, не прикасаясь по смыслу. Однако все смысловое пространство художественного произведения является связующим механизмом для них, способствуя реализации замысла автора. Не связывая по смыслу интериоризованный дискурс персонажа Валеры и его внешний диалог с Виктором, автор показывает, насколько главный персонаж любит владелицу ночного клуба, насколько чувствует себя ниже ее во всех аспектах, боясь вызвать хоть какие-то подозрения о своих чувствах к ней у других.

– Вить... – позвал он спину Рындина.

«А где Арина, скажи?» – хотел спросить Валера. Хотел. «А тебе зачем?» – резонно поинтересовался бы Вить. И действительно, зачем она нужна охраннику? Арина Леонидовна ведь даже зарплату сама не выдает.

– Чего? – Вить развернулся и был уже возле Валеры.

Вить, а ты был уже в симуляторе боя? – спросил вдруг Валера. – Или тебе спортзала хватает потряхнуть адреналином?

Валера говорил – и смотрел, смотрел, изучал. Вообще все это время – эти самые январь и начало февраля – Вить был молчалив и спокоен. Как всегда. Ну, может, чуть более молчалив, еще сильнее спокоен. В общем, держался супер. А Валере очень хотелось знать, как переживают тоску такие великие мужчины. Или нет тоски – и переживать нечего? И ни на каком Арина Леонидовна не на курорте с Быковым... [8, с. 110].

Причем, смысловые отношения очень сложны. Между выделенными нами крайними состояниями связанности и не связанности по смыслу интериоризованного дискурса и внешнего диалога героев имеется большое количество промежуточных состояний, где степень ассоциативно-смысловой связи представлена в различной степени: от буквально прямой связи (что говорит, то и думает) до полного отсутствия видимой связи (говорит совершенно не то, что думает). Однако, в последнем случае проходит большая цепочка ассоциаций, которые порой сложно проследить.

В пределах первой выделенной нами группы смысловых связей между интериоризованным дискурсом и внешним диалогом героев, то есть в том случае, когда такая связь прослеживается достаточно четко, также можно выделить ряд промежуточных состояний по степени смысловой контрастивности интериоризованного дискурса и внешнего диалога.

Также можно выделить два типа смыслового взаимодействия слов автора и интериоризованного дискурса персонажа:

1. Слова автора и интериоризованный дискурс связаны друг с другом по смыслу и взаимодополняют друг друга.

В приведенном ниже отрывке из рассказа С. Хилл «Попеть и потанцевать» описывается жизнь молодой женщины Эсми после смерти ее матери. Женщина была эмоционально очень зависима от своей матери, и после своей смерти, мать постоянно присутствует в сознании главной героини. Узнав, что по завещанию ей переходит £6, 000, Эсми строит планы на будущее, что выражено в ее интериоризованном дискурсе – *she would buy a car and learn to drive, buy a washing machine and a television set, she would have a holiday abroad and get properly fitting underwear and eat out in a restaurant now and again, she would...* – она купит машину и научится водить, купит стиральную машину и телевизор, поедет отдыхать за границу и подберет подходящее нижнее белье и будет ходить в ресторан сейчас и потом, она будет..., который внезапно обрывается и начинается другой интериоризованный дискурс Эсми, которая думает уже как ее мать – *But she was over fifty, she should be putting money on one side herself now, saving for her own old age. Но ей больше пятидесяти, теперь ей одной придется откладывать деньги на старость.*

Таким образом, автор, противопоставляя два типа интериоризованного дискурса героини – ее собственный интериоризованный дискурс и ее же интериоризованный дискурс, окрашенный влиянием матери, показывает, как в сознании героини борются два начала – ее собственное «Я», стремящееся жить самостоятельной жизнью и «Я», привыкшее постоянно прислушиваться к мнению своей матери.

*And now here was £6, 000. For a moment or two it had gone to her head, she had been quite giddy with plans, she would buy a car and learn to drive, buy a washing machine and a television set, she would have a holiday abroad and get properly fitting underwear and eat out in a restaurant now and again, she would...*

*But she was over fifty, she should be putting money on one side herself now, saving for her own old age, and besides, even the idea of spending made her feel guilty, as though her mother could hear, now, what was going on inside her head, just as, in life, she had known her thoughts from the expression on her face* [9, с. 196 – 197].

И вот у нее было £6, 000. Секунду или две, как она это осознала, у нее закружилась голова от планов, она купит машину и научится водить, купит стиральную машину и телевизор, поедет отдыхать за границу и подберет подходящее нижнее белье и будет ходить в ресторан сейчас и потом, она будет...

Но ей больше пятидесяти, теперь ей одной придется откладывать деньги на старость, и, кроме того, даже сама идея траты денег заставила ее почувствовать себя виноватой, как будто ее мать могла слышать, теперь, что происходит в ее голове, точно так же, как при жизни она знала ее мысли по выражению лица (Перевод наш – Ю.В. Погребняк).

В то же время в представленном выше отрывке слова автора прямо связаны по смыслу с интериоризованным дискурсом героини. Автор четко указывает, где интериоризованный дискурс самой Эсми – *For a moment or two it had gone to her head, she had been quite giddy with plans, – Секунду или две, как она это осознала, у нее закружилась голова от планов*, а где интериоризованный дискурс той же Эсми, но находящейся под влиянием своей матери – *даже сама идея траты денег заставила ее почувствовать себя виноватой, как будто ее мать могла слышать, теперь, что происходит в ее голове, точно так же, как при жизни она знала ее мысли по выражению лица.*

В данном контексте автор не считает нужным заставлять читателя разгадывать, когда Эсми находится под влиянием своей умершей матери, а когда она думает самостоятельно, очевидно, делая акцент на самом интериоризованном дискурсе героини, в котором контрастно противопоставлена борьба двух личностей – Эсми, думающей самостоятельно и Эсми, думающей как ее мать. Весь рассказ построен на контрасте этих двух типов интериоризованного дискурса. В конце рассказа Эсми освобождается от влияния своей матери. В этом рассказе интериоризованный дискурс является ведущим стилистическим приемом.

Интересно отметить, что случаи, когда интериоризованный дискурс и слова автора контрастируют друг с другом отсутствуют, по всей вероятности, потому что такое их взаимодействие полностью нарушало бы основы построения художественной композиции.

2. Слова автора и интериоризованный дискурс не связаны друг с другом по смыслу.

В приведенном ниже отрывке главный герой рассказа Г. Бейтса «Как тщетно обольщаются мужчины», молодой парень Франклин, вступает в любовную связь с миссис Пэлгрейв во время пляжного отдыха. Одновременно он влюбляется в юную няню детей миссис Пэлгрейв Хайди и приглашает ее на ужин в то время, когда миссис Пэлгрейв ненадолго уезжает по своим делам. Вернувшись, миссис Пэлгрейв узнает об отношениях молодых людей и отправляет Хайди на ее Родину в Германию. Франклин сильно переживает, что навсегда потерял Хайди, к которой у него возникли чувства.

Слова автора о том, как Франклин поздоровался с мистером и миссис Пэлгрейв и о том, как он шел вдоль пляжа, которые предшествуют внутреннему монологу Франклина, на первый взгляд не связаны с интериоризованным дискурсом Франклина. Однако читатель, ознакомившись с содержанием рассказа, выстраивает ассоциативную цепочку смысловых связей между интериоризованным дискурсом персонажа и словами автора – Франклин и миссис Пэлгрейв ненавидят друг друга после этого инцидента, поэтому они сухо здороваются ради приличия.

В отрывке «Несколькими минутами позже он шагнул вдоль пляжа, скрываясь от палящего солнечного света в тени сосен и опять попадая под жгучее солнце» читатель может усмотреть ассоциацию с сильными чувствами, которые, подобно палящим лучам солнца, волнами накрывали молодого человека. Хотя такие ассоциации можно назвать индивидуальными.

И в других словах автора «Его беззвучный голос был сух от отчаяния. Белая полоска песка перед ним была такая же сухая и безжизненная, как соляные залежи, которые он видел в лучах заката» представлено уже более прямое указание на эмоциональное состояние Франклина. Его душа иссыхает без



любви, жаждет встречи с Хайди, но не может найти ее, так как молодой человек не знает адреса этой девушки.

В этом отрывке можно видеть взаимное усиление влияния интериоризованного дискурса и слов автора. Франклин повторяет про себя имя любимой девушки. Слова автора о встрече молодого человека с миссис Пэлгрейв используются для усиления выражения отчаяния Франклина. Описание автором иссушенного солнцем пляжа также наводит читателя на мысль о любви Франклина, которая была жестоко выжжена миссис Пэлгрейв.

Таким образом происходит усиление эмоционального накала этого эпизода.

*Franklin, as Mr. And Mrs. Palgrave passed him, stiffened himself to say "Good afternoon" but in the moment of passing she turned with equal stiffness and stared at the sea.*

*A few minutes later he was striding along the beach, out of the hot bristling sunlight into the shadow of the pines and then out into the heat of the sun again.*

*"Heidi," he kept saying to himself. "Heidi," His echoless voice was arid with despair. The white stretch of sand in front of him was as flat and lifeless as the salt flats he had seen in the evening sun. "Heidi – Heidi – Oh! God, Heidi, where can I find you?" [9, с. 78].*

Франклин, когда мистер и миссис Пэлгрейв прошли мимо него, напрягся, чтобы сказать «Добрый день», и, когда они поровнялись, она также напряженно ответила и стала пристально смотреть на море.

Несколькими минутами позже он шагнул вдоль пляжа, скрываясь от палящего солнечного света в тени сосен и опять попадая под жгучее солнце.

#### Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек. Текст – Семиясфера – История. – М., 1996.
3. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – Волгоград, 2008.
5. Joyce, J. Ulysses [Э/р]. – Р/д: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text-eng.htm>
6. Джойс, Дж. Улисс / пер. с англ. В. Хинкиса, С. Хоружего. – СПб., 2006.
7. Куликова, Г. Нежный фрукт: роман. – М., 2010.
8. Нестерина, Е. Разноцветные педали. – М., 2008.
9. Современная английская новелла / сост. сборника, авторского предисловия и критико-биографических справок о писателях А. Николыкин; автор комментария Л. Головинская и И. Токмаков. – М., 1963.

#### Bibliography

1. Bakhtin, M.M. Eshetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.
2. Lotman, Yu.M. Vnutri mihslyathikh mirov. Chelovek. Tekst – Semiosfera – Istoriya. – M., 1996.
3. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. – M., 1987.
4. Shakhovskiy, V.I. Lingvisticheskaya teoriya ehmcij: monografiya. – Volgograd, 2008.
5. Joyce, J. Ulysses [Eh/r]. – R/d: <http://www.james-joyce.ru/ulysses/ulysses-text-eng.htm>
6. Dzhoyjs, Dzh. Uliss / per. s angl. V. Khinkisa, S. Khoruzhego. – SPb., 2006.
7. Kulikova, G. Nezhniy frukt: roman. – M., 2010.
8. Nesterina, E. Raznocvetnihe pedali. – M., 2008.
9. Sovremennaya angliyskaya novella / sost. sbornika, avtorskogo predisloviya i kritiko-biograficheskikh spravok o pisatelyakh A. Nikolyukin; avtor kommentariya L. Golovchinskaya i I. Tokmakov. – M., 1963.

Статья поступила в редакцию 26.03.14

УДК 821.161.1

*Rasulova R.M. THE WORD ORDER IN A SENTENCE IN THE DARGIN LANGUAGE.* This article analyses the issue of the word order in a sentence in Dargin. The word order does not only have syntactic functions. The researcher identifies structural and morphological features of a predicative basis in sentences.

**Key words:** syntax, Dargin language, sentence, phrase, predicative basis of a sentence.

**Р.М. Расулова**, канд. филол. наук, доц. каф. романо-германских и восточных языков, Дагестанский гос. педагогический университет, г. Махачкала, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

## ПОРЯДОК СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье анализируются вопросы порядка слов в даргинском предложении, т.к. порядок слов выполняет не только синтаксические функции. Это дало возможность определить структурные и морфологические признаки предикативной основы предложения.

**Ключевые слова:** синтаксическая конструкция, даргинский язык, предложение, словосочетание, предикативная основа предложения.

Актуальность темы исследования обусловлено тем, что даргинский язык, как и родственные ему дагестанские языки, в синтаксическом плане исследован недостаточно. Порядок слов

в даргинском предложении в принципе является свободным. В литературном даргинском языке выработался стабильный порядок: подлежащее, объект и сказуемое. Изменение их последова-

тельности не вызывает нарушения семантических связей и синтаксических отношений между его членами. Как правило, изменение их последовательности в предложении не вызывает нарушения семантических связей и синтаксических отношений между членами предложения. Тем не менее, в даргинском литературном языке уже выработался наиболее стабильный порядок слов, при котором главные члены предложения занимают место на двух полюсах: подлежащее – в начале, а сказуемое – в конце предложения; второстепенные члены располагаются между ними, начиная от косвенного объекта, к объекту прямому и к обстоятельству. Слово, на которое падает логическое ударение и которое требует своего выделения, может быть расположено ближе к глаголу-сказуемому или переместиться в начало предложения. При введении в предложение определительных слов, относительных или качественных, они размещаются перед определяемым словом, будь то главный или второстепенный член предложения. Если в предложении наличествуют оба определения, то относительное определение предшествует качественному. Например: *Дудешли уршилс шагъарлизрад асилс сагати чакма хиб* «Отец купил в городе и привез сыну новые сапоги». Данное предложение характеризуется тем, что в нем сохранен обычный для даргинского языка прямой (*гъарси*) порядок слов, и ни один из его членов интонационно не выделяется и не получает особой, отличающийся от других компонентов предложения смысловой нагрузки. При необходимости или при особом желании логически выделить какой-либо один из членов предложения это достигается, с одной стороны, усилением интонационного подчеркивания, с другой – изменением порядка слов, причем выделяемое слово ставится или в начале предложения или непосредственно перед глаголом-сказуемым: *Дудешли уршилс сагати чакма хиб* «Отец сыну привез новые сапоги». *Дудешли уршилс сагати чакма хиб* «Отец сыну привез новые сапоги».

В нескольких случаях порядок слов в даргинском предложении несет функцию выражения синтаксических отношений и не может быть изменен без нарушения семантической связи между его членами. Это имеет место в словосочетаниях со своим установившимся твердым порядком слов. Так, в словосочетаниях с качественным и относительным определением при одном и том же определяемом, например, в сочетании *узила сагаси машина* «брата новая машина» изменение мест определения придает сочетанию новый смысл: *сагаси узила машина* «нового брата машина». В данном же случае и вообще недопустима такая замена – в сочетании получается несочетаемое: понятие *брат* не может в прямом смысле сочетаться с понятием *новый*. Получается аналогичное сочетание. Не допускает изменения порядка слов и предложение с второстепенными членами, выраженными отглагольными формами, которые могут иметь при себе прямой объект, стоящий в одном падеже с подлежащим. Перестановка этих двух членов может повлечь за собой резкое изменение смысла предложения. Например: *Урши живарес дудеш дурахъун* «Сына позвать отец вышел»; *Дудеш живарес урши дурахъун* «Отца позвать сын вышел». Нельзя менять местами главный и второстепенный члены предложения, потому что, как мы видим на этом примере, меняется полностью семантика предложения, хотя грамматическая структура его при этом может оставаться без каких-либо изменений.

Даргинский язык и его многочисленные диалекты, за незначительными исключениями, очень близки друг к другу. В некоторых диалектах, как и в литературном даргинском языке, обычная постановка атрибута перед своим определяемым приводит очень часто даже к созданию последовательных цепей взаимосвязанных атрибутивных цепных комплексов, в которых каждое предшествующее имя является атрибутом для следующего за ним слова. Фразовый пример из литературного языка, который структурно не меняется при переложении на диалекты. Например: *Дила сагаси унрала дурхъаси машинала гъалабси шиша дила вишт1асигъуна уршила гъайибличибли бячун* -букв. «Моего нового соседа дорогой машины переднее стекло по вине моего младшего сына разбитым оказалось». В этом предложении представлена цепь последовательных атрибутивных синтагм. Из нее вычленяется большое количество атрибутивных синтагм, в зависимости от того, как их извлекать из этого предложения. Каждый раз, убирая одно замыкающее цепь определяемое слово, можно получить целый ряд самостоятельных атрибутивных синтагм: 1. *Дила сагаси унрала дурхъаси машинала гъалабси шиша дила вишт1асигъуна* – букв. «Моего нового соседа дорогой машины переднее стекло моего младшего». 2. *Дила сагаси унрала дурхъаси машинала гъалабси шиша дила*

– букв. «Моего нового соседа дорогой машины переднее стекло моего» и т.д. Из этой последовательной цепи можно извлекать и отдельные звенья по схеме «атрибут + определяемое слово», т.е. каждое предыдущее слово-атрибут совместно с последующим словом-определяемым [1].

Характерны факты даргинского литературного языка и даргинских диалектов, когда в них изменения обычного порядка расположения слов в конкретном предложении приводит не к новым оттенкам основной мысли, а к новому содержанию. Например, если в одной синтаксической конструкции даргинского литературного языка последовательно располагаются два качественно разных определения – согласованное и несогласованное, то изменение их места расположения действительно приводит к новому содержанию. Примеры: *Дудешла халаси х1яка* «отца большая шуба» («большая шуба, принадлежащая отцу»). *Халал узила машина* «старшего брата машина» («машина, принадлежащая старшему брату»). Как видим, порядок слов может выражать и узко синтаксические отношения. Если не все компоненты относятся к одному грамматическому классу, то такая свободная смена позиций членов конструкции невозможна. В иных случаях такая перестановка компонентов невозможна просто семантически: не каждое определение может стоять перед каждым существительным.

Данный постулат можно проверить на следующем примере: *Узила сага-си хъунул* «брата новая жена» («женщина, которая является новой женой брата»). Позиционная перестановка компонентов в данном выражении практически представляется невозможной, так как при этом окажутся несочетаемыми между собой такие понятия, как *новый* и *брат*, так как определяемое существительное *узи* «брат» не допустит перед собой определение, выступающее выразителем непостоянного признака. Брат – понятие постоянное временного, нового, прежнего или будущего брата быть не может. Выражение *сагаси узила хъунул* «нового брата жена» является, естественно, абсурдным сочетанием, семантической аномалией. Эти и другие примеры позволяют прийти к выводу, что изменение обычного порядка расположения слов в простом предложении литературного языка представляет собой всего лишь стилистический прием или инверсию.

В редких случаях порядок слов выполняет только синтаксические функции, обосновывая собой семантику предложения с определенными синтаксическими взаимоотношениями между его членами, обусловленными этими функциями. Синтаксическая позиция, занимаемая атрибутом в составе атрибутивного комплекса в даргинском литературном языке, часто зависит от выражаемого им значения. При наличии определения со значением постоянного признака носитель переменного признака занимает непосредственно крайне- маргинальную позицию, т.е. «чем больше в определении содержание постоянного признака, тем теснее сближается оно с определяемым и тем ближе становится словосочетание к лексической единице».

По мнению З.Г. Абдуллаева, «определение относится к словам не как к членам предложения, а как к частям речи. Поэтому, когда речь идет о месте определения, имеется в виду, не вообще его место в предложении, а лишь его место по отношению к определяемому им слову» [2]. Потому что синтаксическая роль прилагательных определяется в зависимости от их позиции. Кроме того, перемещение слов зачастую более свободно в даргинском предложении, чем в словосочетании. Словосочетания, состоящие из зависимых слов – прилагательного, местоимения и числительного в сочетании с существительным – не могут свободно варьировать местоположение компонентов. По своей синтаксической функции и причастию, как и прилагательное, представляет собой выразитель атрибутивных отношений между собою и своим определяемым именем. Позиционно преимущественно причастие также располагается перед своим определяемым именем. Однако прилагательное и причастие не отождествляются во всем – между ними имеются существенные грамматические различия. Причастие, как отглагольное образование, в отличие от прилагательного, в своей основе соотносится с понятиями вида и времени, доставшимися ему от своей глагольной основы. И признак определяемого предмета причастие может показывать через характер его действия или состояния во времени, а прилагательное не обладает такими характеристиками.

Таким образом, порядок слов в даргинском языке при относительной своей свободе в определенных случаях остается неизменным и фиксированным, что является результатом ограниченности в языке морфологических средств согласования между членами предложения.

## Библиографический список

1. Исаев, М.-Ш. А. Словосочетания даргинского языка. – Махачкала, 1982.
2. Абдуллаев, З.Г. Даргинский язык. – М., 1993. – Т. 3.

## Bibliography

1. Isaev, M.-Sh. A. Slovosochetaniya darginskogo yazihka. – Makhachkala, 1982.
2. Abdullaev, Z.G. Darginskiy yazihk. – M., 1993. – T. 3.

Статья поступила в редакцию 01.04.14

УДК 81'373.43

**Rets I.V. CATEGORIZING SOCIO-CULTURAL SPACE USING NEOLOGISMS OF ENGLISH AND DUTCH LANGUAGES.** The aim of the article is to analyze the notion of "socio-cultural space" and show the research results, which elicit the major semantic fields of concentration of neologisms. The research is topical due to the necessity to study neologisms, for they reflect the changes that are taking place in modern society under the influence of social factors.

**Key words:** neologism, semantic field, socio-cultural space, culturally-marked information, political correctness.

**И.В. Рец**, ассистент каф. английской филологии, аспирант Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: irina\_rets@bk.ru

## КАТЕГОРИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА МАТЕРИАЛЕ НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО И НИДЕРЛАНДСКОГО ЯЗЫКОВ

В статье анализируется понятие «социокультурное пространство» и приводятся результаты исследования, в рамках которого были установлены основные лексико-семантические поля с наибольшим сосредоточением неологизмов. Актуальность обращения к данной проблеме продиктована необходимостью изучения новой лексики как средства отражения изменений, происходящих в современном обществе под влиянием социально значимых факторов.

**Ключевые слова:** неологизм, лексико-семантическое поле, социокультурное пространство, культурно-значимая информация, политическая корректность.

Человеческий язык зарождается, развивается и существует в качестве общественного явления. Вследствие того, что язык используется определенной этнолингвистической группой, он находится в тесной зависимости от условий существования этой общности, уровня ее развития, а также мировоззрения людей, говорящих на нем, то есть от социокультурной среды. В этой связи Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров делают вывод о том, что понятие социальности языка следует рассматривать как диалектическое единство языка и культуры, языка и общества. Любой синхронный срез в истории развития культуры подтверждает, что обслуживающий данную культуру язык отражает ее полностью и адекватно. Таким образом, движущей силой развития, любых перемен в языке является общество, коллектив членов национально-культурной и языковой общности. Однако в то же время допустимо говорить и об определенном влиянии языка на развитие культуры, как, например, в области фольклора и художественной литературы [1, с. 14].

Как отмечает Н.Л. Шамне, в последнее время в науке набирают силу концепции «пространства языка», которые отображают всю сложность организации и устройства языкового пространства [2, с. 19]. Ю.С. Степанов говорит о языке как о трехмерном пространстве и описывает три семиотических измерения языка [3, с. 7]. Однако в трудах по филологии нет четкой дефиниции категории «социокультурное пространство». В отечественной и зарубежной литературе чаще употребляется понятие социолингвистическое пространство, которое мы вслед за Н.Л. Шамне определяем как «ареал проживания некоторого языкового сообщества» [4, с. 66]. Понятие пространства вообще тесно связано с такими параметрами как территория, граница, предел. На наш взгляд, социокультурное пространство, в отличие от социолингвистического, определяется не только через границы языковых социумов, но также через разницу в нормах, ценностях, историческом опыте, которые разделяют члены этих социумов и которые отражены в языках, на которых они говорят. Социокультурное пространство проявляется уже в том, как индивидуумы, принадлежащие к различным этнолингвистическим группам, по-разному посредством языка фиксируют и категоризируют в своем сознании объекты окружающей их социальной действительности.

Язык постоянно развивается, подвергается трансформациям. Лексика представляет собой самый подвижный пласт языка, который формируется в первую очередь под влиянием экстралингвистических факторов. Каждое поколение дает жизнь новым словам, производным от современной действительности. После «электронной революции» в Западной Европе во второй половине XX в. ускорился процесс научно-технического прогресса, что не могло не отразиться в языке, каждый год лексикографы регистрируют сотни неологизмов. По подсчетам онлайн-службы Global Language Monitor, в английском языке каждые 98 минут возникает новое слово [5, с. 34].

Разделяя точку зрения Т.А. Гуральник о критериях выделения лингвокультурного компонента неологизмов, мы считаем, что в содержании новых слов культурно-значимой можно считать информацию, отражающую как внешние, так и внутренние языковые пространственные параметры, в рамках которых функционирует слово. Национально-культурная маркированность языковых инноваций выявляется в ходе анализа системы значений новых слов и их объединений в лексико-семантические парадигмы [6, с. 9]. Это позволит сделать процесс постижения иностранного языка более интересным и эффективным, т.к. ознакомление с культурой страны изучаемого языка проводится через изучение языковых единиц с национально-культурной семантикой.

Одной из задач нашего исследования является установление ключевых предметных областей с наибольшим количеством неологизмов в нидерландском и английском языках. Доминирование той или иной неологичной сферы иллюстрирует, на наш взгляд, тот факт, что номинация новых реалий и порождение новых смыслов происходит с учетом ценностных установок языкового коллектива и является следствием взаимодействия языковой и культурной картин мира.

Ряд американских исследователей (Г. Форг, Р. Гоцци, С. Рот) предпринимали попытки классифицировать неологизмы с учетом сфер их функционирования в словарном составе американского варианта английского языка по принципу распределения неологических единиц по лексико-семантическим полям (ЛСП). Особенно существенным в методологическом плане представ-

ляется нам заключение Р. Гоцци о том, что поток неологизмов, поступающих в систему языка и образующих ЛСП, является показателем жизнестойкости и ценности этого поля для данного культурного социума [7, с. 129].

Для установления предметных областей, в которых происходит концентрация неологизмов и анализа характера взаимодействия языка и культуры мы проанализировали корпус неологизмов английского и нидерландского языков последних трех десятилетий в количестве 3000 единиц. Материалом исследования послужили словари неологизмов ODNW, De Taal van het Jaar, ежегодные списки новых слов, зарегистрированных в общелитературных толковых словарях ODE и Van Dale Woordenboek, а также «слова года» в английском и нидерландском языках.

Следует оговорить, что мы не выделяем отдельно инновации национальных вариантов английского языка (американский, австралийский, британский, канадский английский и т.д.). На наш взгляд, вариативность существенно не влияет на семантику новых слов английского языка в силу его международного статуса, а также процессов глобализации.

В английском и нидерландском языках понятийные сферы, в которых на основе анализируемого материала было выявлено наибольшее сосредоточение неологизмов, представлены следующим образом:

Кроме того, концептуальный анализ фактического материала позволяет сделать вывод о том, что социальное явление «политической корректности» также стало фактором порождения новых слов. В корпусе неологизмов, отобранных в рамках исследования, было выявлено 22% эвфемизмов в английском и 7% эвфемизмов в нидерландском языке соответственно. Языковым оформлением «политической корректности» является поиск новых способов языкового выражения взамен тех, которые ущемляют чувства и достоинства индивидуума. По мнению С.Г. Тер-Минасовой, данное явление позволяет избежать «привычной языковой бестактности и/или прямолинейности в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида человека и т.п.» [8, с. 216].

Столь заметная разница в количестве эвфемизмов в двух исследуемых языках обусловлена, на наш взгляд, экстралингвистическими факторами. Само явление «политической корректности» зародилось и получило мощное развитие именно в англоязычном мире, когда более 30 лет назад афроамериканцы начали борьбу за свои гражданские права в США и потребовали дерасилизации (*deracilization*) английского языка. Так, единица *negro* 'негр', имеющая расистские коннотации, была заменена на единицу *coloured* 'цветной', затем на *black* 'черный', и, наконец, на *Afro-American* 'афроамериканец'.

Таблица 1

Понятийные сферы английского и нидерландского языков с наибольшим количеством неологизмов

	Английский язык	Нидерландский язык
1	общество и человек (41% неологизмов)	социальная политика (37%)
2	человек и культура (29%)	компьютерные технологии и Интернет (33%)
3	техника и сфера науки (21%)	экономика (19%)
4	экономика и бизнес (9%)	экология и окружающая среда (11%)

И в нидерландском и в английском языках на первое место по количеству неологизмов вышла *социальная сфера*, что свидетельствует о многочисленных изменениях в общественной жизни социумов, которые используют данные языки в качестве средства общения. На материале языковых инноваций английского языка, принадлежащих к данной сфере, заметнее проявляется растущая роль антропоцентризма. Новые слова характеризуют человека с точки зрения его *социальной* и *этнической принадлежности* (англ. *millionerd* 'богатый человек, построивший состояние в компьютерной индустрии', *chicano* 'американец мексиканского происхождения', *профессиональной деятельности* (англ. *open collar* 'человек, работающий из дома'), *свойств характера* (англ. *phrasemonger* 'человек, часто использующий в своей речи цитаты'). Неологизм *selfie* 'фотография самого себя, как правило, сделанная при помощи телефона и размещенная в социальных сетях', выбранный составителями словаря ODE в качестве слова 2013 года, тоже относится к ЛСП «*наименования человека*». Наличие большого количества неологизмов в рамках такого научного направления, как *психология* также подтверждает тенденцию к усилению антропоцентрического мировоззрения: англ. *busy brain* 'психическое состояние, характеризующееся неспособностью сконцентрироваться'; *emotional correctness* 'эмоциональная корректность или выражение эмоций в социально приемлемой форме'. В нидерландском языке тенденция к усилению антропоцентризма менее заметна, подобные неологизмы концентрируются в основном в сфере «*работа*», что вызвано объективными причинами, т.к. с развитием общества на рынке труда появляются новые специальности и профессии: нидерл. *overgangsconsulente* 'консультант для женщин среднего возраста'; *dierenagent* 'агент по защите животных' (Нидерланды являются первой страной в мире, в парламенте которой есть политическая партия защиты животных *Partij voor de Dieren* 'букв., Партия за Животных').

Сфера *экономики* обогатилась новыми словами, номинирующими инновационные идеи и достижения. Если в английском языке в данном аспекте неологизмы относятся больше к описанию *корпоративной культуры* и *экономического курса отдельного политика* (англ. *outsourcing* 'передача выполнения функций сторонней организации'; *Reaganomics* 'Рейганомика / экономическая политика Рональда Рейгана в 80-е гг.) то в нидерландском языке – к сфере *сельского хозяйства* (нидерл. *melkrobot Lely* 'роботизированная доительная система, осно-

ванная на технологии естественного доения'), что связано с историческим развитием страны. Проанализированный фактический материал показал, что в обоих исследуемых языках за последнее десятилетие появились языковые новообразования, выражающие *экономический кризис* (англ. *austerians* 'экономисты, проповедующие строгую экономию, доходщую до аскетизма'; нидерл. *bankendominio* 'серия банкротств банков', «слово года» 2008), но в нидерландском языке их количество меньше, по сравнению с английским.

Насыщенность неологизмами понятийной сферы «*окружающая среда и экология*» в нидерландском языке выше, чем в английском, что говорит о высоком уровне экосознания, популярности и важности экологической категории для голландского социума. Отношение голландцев к окружающей среде проявляется в таких неологизмах, как нидерл. *boomarts* (от *boom* 'дерево' *arts* 'врач') 'специалист по лечению деревьев / дендролог'; *bomenstichting* 'организация по защите деревьев'. Для более полного понимания значения данных неологизмов необходима экстралингвистическая справка относительно того, что бюджет каждой провинции Нидерландов предусматривает расходы на уход за деревьями. Все деревья страны в городской черте занесены в реестр, пронумерованы и находятся под постоянным контролем, а их состояние регулярно проверяется специальной экологической службой.

Сфера *науки и технологий* также является одной из наиболее неологичных в анализируемых языках. Однако как показывает наш фактический материал, в нидерландском языке новые слова, относящиеся к данной категории, представляют собой в основном интернационализмы и заимствования: нидерл. *computer* 'компьютер'; *e-mailen* 'отправлять письмо по электронной почте' (слово образовано от англ. *e-mail* и глагольного суффикса *en* нидерландского языка). Данная тенденция связана с тем, что англоязычные страны занимают лидирующую позицию в сфере развития цифровых и компьютерных технологий. Неологизмы, характеризующие аспекты научно-технического прогресса, были обнаружены во всех проанализированных категориях от *бытовой сферы* (англ. *password fatigue* 'усталость, вызванная необходимостью помнить слишком много паролей'), до *религиозной* (англ. *godcasting* 'скачивание аудио записи с религиозным содержанием'). На наш взгляд, данная тенденция является свидетельством глобального влияния компьютеризации на обновление языка.

Языковым отражением феминистских движений стали замены единиц английского языка, содержащих морфемы, указывающие на половую принадлежность, на слова, определяющие человека безотносительно к полу: *chairman* 'председатель' (и другие слова с морфемой *-man*, обозначающей 'мужчина, человек') – *chairperson* 'председатель' (мужчина или женщина); *stewardess* 'стюардесса' – *flight attendant* 'бортпроводник'.

По мнению ряда голландских лингвистов (Я. Фрис, М. Валь, Ф. Звартс и др.), нидерландский язык менее насыщен эвфемизмами, а явление политической корректности не получило в нем столь широкое развитие, как, скажем, в английском языке. Данная тенденция, а также исторические факты породили культурные стереотипы о прямолинейности и грубости голландцев в представлении представителей других народов [9, с. 1001].

Нидерландский лингвист, специалист в области социолингвистики, Т. А. ван Дейк заметил, что «если в нидерландской культуре ценится прямота и откровенность, в американской на первый план выходят соображения вежливости, которые заставляют говорящих прибегать к иносказаниям, уклончивым оборотам, разного рода смягчениям» [10, с. 124].

Например, в нидерландском языке отсутствует эвфемизм 'афроамериканец', вместо него используется единица *zwart* 'черный' или  *neger* 'негр', которая является стилистически нейтральной. Интересна семантика глагола  *negeren* 'игнорировать, не признавать', который имеет общую морфему со словом  *neger* 'негр'. Единица *zwart* 'черный' присутствует даже в названии широко известного рождественского героя *Zwarte Piet* 'Чёрный Пит', который, согласно легендам Нидерландов и Фландрии, является экзотическим слугой и помощником Санта-Клауса и доставляет подарки хорошим детям. Актёр, изображающий Пита, всегда по традиции красит лицо в чёрный цвет и надевает курчавый парик. Но в последние годы все больше голландцев считают образ чёрного Пита расистским и предлагают исключить этого традиционного персонажа из рождественского праздника.

В целом за последние три десятилетия набор основных понятий, с помощью которых человек воспринимает окружающую его реальность, не изменился кардинально. Однако некоторые из этих понятий расширились или изменились, как, например, понятие времени и пространства. На материале неологизмов, характеризующих образ и стиль жизни члена англоязычного социума, можно проследить тенденцию к «сжатию», компрессии времени параллельно категории пространства: англ. *hurry sickness* 'болезненное ощущение нехватки времени'; *sightjogging* 'посещение достопримечательностей на бегу'.

Семантика ряда неологизмов, входящих в корпус исследования, отражает разрушение границ между отдыхом и работой, публичным и частным в жизни человека при использовании передовых технологий. Благодаря мобильному телефону, интернету, человеку достижим на отдыхе и дома: англ. *junk sleep* 'сон, прерываемый звонком по сотовому телефону, работой компьютера или телевизора', *fake-ation* 'отпуск, в течение которого приходится отвечать на служебные письма по электронной почте'; нидерл. *gameboyruig* 'спина, деформированная от постоянного сидения за компьютерными видео играми'.

Проанализированные предметные области, в которых обнаружено большое количество новых слов, служат своеобразными категориями культуры, которые мы понимаем как «набор основополагающих для данной культуры понятий» [11, с. 562]. Они образуют в своей совокупности модели реальности, характерные для данной конкретно-исторической эпохи и данного языкового социума. Содержание категорий культуры определяется данными предметными областями и отражает специфику господствующей системы ценностей, передает культурную картину мира, социального поведения, а также потенциальные направления их развития в конкретном социуме.

Понимание контекста, социокультурного пространства, в котором появляются и функционируют новые слова чрезвычайно важно для изучающих иностранные языки, а также для участников межкультурной коммуникации.

#### Библиографический список

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1990.
2. Шамне, Н.Л. Семантика немецких глаголов движения и их русских эквивалентов в лингвокультурологическом освещении. – Волгоград, 2000.
3. Степанов, Ю.С. Изменчивый образ языка в науке XX века // Язык и наука 20 века. – М., 1995.
4. Шамне, Н.Л. Социолингвистическое пространство региона и проблемы глобализации // Сборник материалов Международной научно-теоретической конф. «Язык и глобализация». – Алматы, 2013.
5. Payack, J.J. P. Conversation With The WordMan. iUniverse, 2004.
6. Гуральник, Т.А. Лингвистические маркеры социокультурного пространства в сфере неонимации: на материале американского варианта английского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самара, 2006.
7. Gozzi, R. Jr. New Words and a Changing American Culture/Raymond Gozzi, Jr. // University of South Carolina Press. – 1990.
8. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
9. Stowe, L.A., Haverkort, M., & Zwarts, Rethinking the neurological basis of language, 2005.
10. Dijk van, T.A. Discourse and power. Houndsmills, UK: Palgrave, 2008.
11. Грицанов, А.А. Новейший философский словарь. – Минск, 2003.

#### Словари

ODE – Oxford Dictionary of English. OUP Oxford, 2010. – 2112 p.  
 ODNW – The Oxford Dictionary of New Words / ed. by S. Tulloch. – Oxford University Press, 1999. – 899 p.  
 De taal van het jaar / ed. by E. Sanders. – Amsterdam: Prometheus, 2004. 129 p.  
 Groot woordenboek der Nederlandse taal. – Utrecht-Antwerpen: Van Dale lexicografie, 1995. – 468 p.

#### Bibliography

1. Verethagin, E.M. Yazhik i kultjura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazhika kak inostrannogo / E.M. Verethagin, V.G. Kostomarov. – M., 1990.
2. Shamne, N.L. Semantika nemeckikh glagolov dvizheniya i ikh russkikh ehkvivalentov v lingvokultjurologicheskom osvethenii. – Volgograd, 2000.
3. Stepanov, Yu.S. Izmenchivij obraz yazhika v nauke XX veka // Yazhik i nauka 20 veka. – M., 1995.
4. Shamne, N.L. Sociolingvisticheskoe prostranstvo regiona i problemih globalizacii // Sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoyj konf. «Yazhik i globalizaciya». – Almatih, 2013.
5. Payack, J.J. P. Conversation With The WordMan. iUniverse, 2004.
6. Guralnik, T.A. Lingvisticheskie markeri sociokultjurnogo prostranstva v sfere neonimacii: na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo yazhika: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Samara, 2006.
7. Gozzi, R. Jr. New Words and a Changing American Culture/Raymond Gozzi, Jr. // University of South Carolina Press. – 1990.
8. Ter-Minasova, S.G. Yazhik i mezhkultjurnaya kommunikaciya. – M., 2000.
9. Stowe, L.A., Haverkort, M., & Zwarts, Rethinking the neurological basis of language, 2005.
10. Dijk van, T.A. Discourse and power. Houndsmills, UK: Palgrave, 2008.
11. Gricanov, A.A. Novejshij filofosfskij slovarj. – Minsk, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.04.14

УДК 82-1

*Sipkina N.Ya.* **A LYRIC PUBLICISTIC POEM "TWO HUNDRED TEN STEPS" BY R. I. ROZHDESTVENSKY: IDEOLOGICAL AND AESTHETIC ORIGINALITY.** This article studies the ideological, aesthetic and genre-related originality in the poem "Two Hundred and Ten Steps" by R. I. Rozhdestvensky in the context of a literary process of the 1970s. The scientific novelty of the test material is determined by the first attempt in the Russian literary study to analyze one of the most important poems of R. I. Rozhdestvensky. The author's research proves that R. I. Rozhdestvensky has created a new modification of a journalistic lyric poem, which possesses features of the traditions of the Russian literature.

**Key words:** R. I. Rozhdestvesky, poem, "Two Hundred and Ten Steps", ideological and aesthetic originality, variety of genres, structure, style, images, trails, lyricism, declarative, journalistic.

**Н.Я. Сипкина**, канд. филол. наук, сотрудник каф. литературы Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: sipkina.nina@yandex.ru

## ЛИРИКО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКАЯ ПОЭМА «ДВЕСТИ ДЕСЯТЬ ШАГОВ» Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

В статье рассматриваются идейно-эстетическое и жанровое своеобразие поэмы «Двести десять шагов» Р.И. Рождественского в контексте литературного процесса 1970-х гг. Научная новизна исследуемого материала состоит в том, что впервые в отечественном литературоведении изучается одна из наиболее значимых поэм в творчестве Р.И. Рождественского. На основе проведенного исследования доказываем, что Р.И. Рождественским была создана новая модификация лирико-публицистической поэмы, которая несёт в себе черты традиций русской литературы.

**Ключевые слова:** Р.И. Рождественский, поэма, «Двести десять шагов», идейно-эстетическое своеобразие, жанровое разнообразие, структура, стиль, образы-тропы, лиризм, декларативность, публицистичность.

Поэма «Двести десять шагов» (1978) сложно и неоднородно выразила идейную и художественную эволюцию Р.И. Рождественского конца 1970-х годов. Вслед за Я.В. Смеляковым, А.Т. Твардовским, В.А. Луговским, вместе Е.А. Евтушенко и другими поэтами-шестидесятниками, Р.И. Рождественский, охватывая события с точки зрения исторической объективности, передал свое понимание событий, произошедших в нашей стране.

Поэма «Двести десять шагов» вместила в себя многие жанровые особенности русской поэмы середины XX века. Сам Р.И. Рождественский так характеризовал этот вид поэтического творчества: «Жанр поэмы существует, с этим приходится считаться. Жанр очень свободный, подвижный, меняющийся и в то же время не изменяющий своим основным законам. Видоизменяется этот жанр, видимо, будет и дальше, вместе со временем, с людьми, с уровнем их размышлений, уровнем задач, которые ставит перед художником действительность, столь же подвижная и не стоящая на месте» [1, с. 19-23].

Поэма состоит из нескольких глав «под названием «Шаги», в центре которых – чеканный шаг солдат, несущих вахту у Мавзолея; из повествовательных глав – «Имена», «Труд», «Война», «Мир», «Пуля»; а также из нескольких «отступлений» – «лирического», «нелирического», «исторического», «утреннего» [2, с. 157-161].

Основную идейную нагрузку поэмы несут главы «Шаги» (5 глав).

Сам Р.И. Рождественский определил структуру «глав-шагов» в поэме следующим образом: «Главы о шагах – это как бы мостики, проложенные между отдельными главами поэмы. Этот приём позволил мне совмещать, сталкивать различные, подчас далекие друг от друга времена – войны, мира, зарождения у человека мечты о полете, объединил лирические, балладные отступления» [3, с. 3].

В другой статье Р. Рождественским также выделяет значимость главок «Шаги» в идейном содержании поэмы: «Шаги» – не просто связи между другими главами, это стержень (так, во всяком случае, мне хотелось), на котором держится все произведение. Потому каждая такая глава, начинаясь одинаково, имеет свою тему, свою направленность» [4, с. 3].

В главах «Шаги» отразились мировоззренческие особенности Р.И. Рождественского – одного из представителей «эстрадной» поэзии, которые «укрепляли в общественном сознании миф о Ленине как о самом «человечном человеке», настойчиво внедряли его как в своем, так и в читательском сознании («начинаемся с Ленина мы» – у Р.И. Рождественского, «Ленин – мой

самый интимный друг» – у Е.А. Евтушенко, «Уберите Ленина с денег» – у А.А. Вознесенского), поэты тем самым, максимально приближались к мифологическому образу Ильича. Очищение от наслоений сталинского времени изначально «гуманных» идеологов революции оборачивалось созданием целого ряда попутных мифологических образов: «комиссары в пыльных шлемах» (Б.Ш. Окуджава), «коммунисты», которые шли только вперед» всех – навстречу реальным опасностям (А.П. Межиров), «коммунизм – самая высшая поэзия» (Р.И. Рождественский), «коммунары не будут рабами» (Е.А. Евтушенко)» [5, с. 35].

В главах «Шаги» поэт торжественно «клянётся» в верности своим идеям-«идолам»: «Но / останется жить / наша правда!», «Но / от имени / нас / будет / Ленин! / Но / от имени / нас / будут эти / двести десять шагов / по планете!» [6, с. 191]. «Молитвой» звучит обращение к Красной площади, как к святыне, определённому божеству «атеиста» Р. Рождественского: «Дай мне / уверенности твоей, Красная площадь! / И помоги мне себя отыскать – завтрашнего... / Главная площадь, ты поддержи, выслушай, выведи...» [6, с. 147]. В «Шагах» звучит мысль, похожая на «самогипноз», о глобальном значении символического образа – «двести десяти шагов», повторяющегося в 5-ти главах «Шаги» множество раз: «Двести десять шагов, / двести десять шагов... / Через всё, что мы вынесли, превозмогли, – / двести десять шагов / непростого пути... / вся история / нашей живучей / земли – предисловие / к этим двумстам десяти!.. / Двести десять шагов, / двести десять шагов...» [6, с. 158-159].

Р. Рождественский – оратор, «неизлечимый» поэт «оттепели», представитель «громкой поэзии» – «эстрадной поэзии». Так, в главе «Имена» используется ораторский приём – «клятва в верности» погибшим «сыновьям» за Революцию и «вечной» Памяти о них: «И, задохнувшись, / я говорю: / отныне – / и каждый день – по этому / каменному / букварю / я бы учил / детей! / Нет, не по буквам, / не по складам, / а по этим жизням / учил! / Я бы им / главное передал. / Вечное / поручил...» [6, с. 151-152].

Глава «Имена» по своему жанру тяготеет к повествованию. По утверждению А. Мальгина, «...все образы и сюжетные ходы поэмы берут свой исток именно на Красной площади» [2, с. 157-161].

Образы-тропы вводят нас в сложную и не однозначную по своему содержанию главу «Имена». Поэт доказывает, что выбитые на Кремлёвской стене имена выдающихся людей по алфавиту «от «А» до «Я» – «Азбука / яростного бытия, / Азбука Октября...». С помощью метафор: «Когда Москва / бросается

в сны – / вчерашний день воскрешать», «А ветер / над общей судьбою / гудел. / На длинной стене / имена высекал» [6, с. 149], **сравнений**: «Начинает светиться, / будто заря, / алфавит / от «А» до «Я». / Азбука / яростного бытия. / Азбука октября...», «На груди стены / имена / попыхают, / как орденна!» [6, с. 149] и **олицетворений-эпитетов**: «на траурных плитах / кремлёвской стены / начинают / буквы мерцать» [6, с. 152] утверждается правильность выбора образа «гранитного букваря». Поэтом перечисляются легендарные личности, имена которых достойны памяти, их истории жизни должны изучаться, помниться, а их героические поступки достойны подражания: «Каждое имя / в ночи горит / своим, / особым огнём... / Дзержинский. / Гагарин. / Куйбышев. / Рид. / Чкалов. / Жуков. / Артём...» Поставленный синтаксический знак препинания – точка – после каждого имени-легенды предполагает паузу-воспоминание о подвигах перечисленных героев.

Поэт использует приемлемые в этом случае **риторические вопросы, обращения и восклицания**: «Кто пулю искал?», «Но если бы, / если бы только здесь! Если бы / только они! / А то – / повсюду!... Не помнят об этом – / нельзя!...», «... твои, / Революция, / сыновья – / любимые дети твои» [6, с. 149-152].

В главе явно слышны «отголоски» рождественской поэмы «Реквием» (1960). В «Реквиеме» мы читаем такие строки: «Разве погибнуть ты нам завещала, / Родина?...» [6, с. 30], в «210 шагах»: «Кто смерти / хотел?» [6, с. 149] В «Реквиеме»: «Продолжается жизнь. / Приближается время дождей. / Нарастающий ветер / колышет / большие хлеба. / ... так же птицы / поют на земле / без нас (погибших воинов). / И светлеет река. / И летят облака / над нами. / Без нас...» [6, с. 38], тот же самый мотив в «210 шагах»: «Последнюю зависть к живым затая, / лежат / ... Там, / где тоскуют перепела, / там, / где почти на весу / лёгкая, / утренняя пчела / пьёт из цветка / росу. / Где клёны / околицу сторожат / у кукушка / пророчит своё... / солдаты лежат, / изнутри, / согревая / её...» [6, с. 150-151].

Тематика главы «Имена» схожа и с 4 главой поэмы «Письмо в ХХХ век» (1963) Р.Рождественского, где поколение людей ХХ века становится первоначалом для будущего поколения ХХХ века: «Мы – / основа. / Фундаменты / ваших плотин» [6, с. 55], в «210 шагах» звучат следующие подобные слова: «Они (отдавшие жизнь) – / фундамент. / Начало начал... / держат они / на своих плечах / эту стену / и эту страну» [6, с. 151].

В тематике поэмы «210 шагов» слышны переклички и с поэмой «Братская ГЭС» Е. Евтушенко. Так рождественское выражение: «Азбука Октября» [6, с. 149] синонимична названию одной из глав поэмы Е. Евтушенко «Азбука Революции» [7, с. 486]. Схожи мотивы и о павших воинах. В «Братской ГЭС» мы читаем: «Лежат, / убитые, / среди / чебреца / и тот, / из Пугачёва, / и тот, / из Ельца, / и тот, / из Барабы ...» [7, с. 488], и как продолжение евтушенковской мысли в поэме «210 шагов» Р.Рождественского звучат слова: «Всех их / не перечтёшь. / Их много. / Куда не взгляни... / Но если бы только здесь! Если бы / только они! / А то – / повсюду!» [6, с. 150].

Закачивается глава афоризмом: «Мы мало живём. / Но живём / не зря!...» [6, с. 152]. Автор доказывает своё умозаключение: жизнь дана человеку не зря, в жизни есть место и для подвига. И как утверждение данной мысли ставится финальная точка-сравнение: «Веет ветер / с Москвы-реки. / Перед лицом / гранитного букваря / караул / чеканит / шаги» [6, с. 152].

В последующей главе «Шаги» [6, с. 146 – 149] чувства трепета пребывания поэта в «центре истории нашей страны» – Красной площади – помогают раскрыть образы-тропы и специфические художественные приёмы, которые характерны для творчества Р.И. Рождественского.

Поэт использует следующие **образы-тропы**: **сравнение**: «Крутые зубцы на кремлёвской стене – будто шлемы / витязей. / И Спасская башня – / правофланговым / в этом строю», «стрелки курантов / сойдутся, / как лезвия ножиц», «как молотом по наковальне. / Хлестко и гулко / вдруг зазвучали / шаги», «Квадратных плечей разворот», «Я глядел в глубину / огромной стены. / Будто в тёмное море / без берегов», «Вбивая в гранит / каблук» [6, с. 146 – 149].

Время, неотступное, как сама жизнь, определяется поэтом с помощью **метафор**, отличающихся лиризмом: «и безвозвратно прожитый мной / час отстригнут. / Прожитый час / жизни моей / Час без названия. / Бывшее время, / в котором осталась / моё «Помоги!...», «Каждый час... / начинается / прямо от Спасских ворот», «И остаток века / над миром / шёл...», «что

соединится должны / время жизни моей / и время / шагов!...» [6, с. 146 – 149].

Используя **гротеск**: «Грохот сердец», «По планете... / двести десять / весомых, / державных шагов!», «огромной стены» и др. поэт выражает значимость шагов военного караула.

**Эпитеты-олицетворения** раскрывают восторженное состояние души поэта, «соединяющегося» с историческим пространством: «холодной дымкой / плывущей с реки», «знакомых дверей», «опалённого славой (поста караула)», «молчаливого входа», «торжественной дрожью».

Р. Рождественский – поэт-ритор, поэтому в этой главе «Шаги» используется **риторическое обращение**: «Дай, мне / уверенности твоей, / Красная площадь!».

Излюбленный прием поэта-«оттепели» – использование **контраста**: «неожиданной тишины», «грома внезапнейшего»; «перед глазами друзей и врагов», «Грохот сердца. / И высохших губ немота».

С точки зрения рифмы, исследуемая глава «Шаги» отличаются богатством данного стихового элемента. Автор использует следующие виды рифм:

1. **Корневая-предударная**: **внезапнейшего – завтрашнего, напрокорчить – площадь, вывези – витязей; названья – наковальне, шёл-оглушён, размножась – ножиц**;

2. **Конечная**: **стою – строю, помоги – шаги, секунд-отстригут, минут-секунд, разворот – ворот, врагов-шагов, жал-подсчитал, сюда-загада, сне – мне, стены – должны, берегов – шагов, немота – поста, дверей – Мавзолей, реки – каблук, штыков – шагов**;

3. **Ассоциативная**: **выслушай-вывези, кремлёвской – шлемы, на башне – домашних, скрупулёзно – курантов, грохот-разворот, прямо-памятные, ответа – остаток**;

4. **Тавтологическая**: «**А тогда в ночи** (стоял – оглушён)» – «**А тогда в ночи** (я ответа ждал)», «**Это я потом / шаги подсчитал... – Это я потом /шаги подсчитал**», «**что-то (заранее) – «что-то (самое)**»; «**время (жизни)- время (шагов)**».

А вторая половина главы организуется с помощью **тавтологической рифмы – рефрена – «шагов»** и «**Двести десять шагов**» (повторяются 4 раза). Это повторы, словно пульс в движении содержания главки.

Следующая глава «Шаги» [6, с. 158–160] написана **ораторским стихом** и отличается патетичностью. «Двести десять шагов» «превращаются» здесь в **образ-символ «Пути»** истории страны. В этой главе присутствует и ещё один **символический образ – «Памяти»**, которая из категории абстрактного понятия превращается в существенное – звучат многочисленные риторические обращения к ней («Память, память / за собою / позови... / ты друзей моих ушедших / оживи, / а друзьям живущим / молодость верни», «Память, Память, / ты же можешь! Ты должна», «Дай мне воли / до конца тебя / нести. / Дай мне силы / ничего не забыть») [6, с. 158-160].

Интонационная особенность содержания главы – разговорная манера изложения поэтического текста. Данная мысль доказывается наличием в повествовании **экспрессивных оборотов речи и интонационных жестов**. Например, стихотворное предложение «Вся история / нашей живучей / Земли – / предисловие / к этим / деуустам десяти!...» по своему значению обладает афористическими оттенками, утверждение авторской идеи хода исторических событий всемирного масштаба. В данном предложении используется и **стилистика фигура – эллипсис**, с помощью неожиданной паузы увеличивается значение «двухсот десяти шагов». Автор использует неравные стиховые предложения: «Скоро полночь» и «Отражаясь от каменных стен и веков, / эхо памяти / медленно плещет во мне...» и переносы, неупорядоченность пауз и строф: «Я хочу не просто вспомнить / имена. / Я хочу своим друзьям / в глаза взглянуть. / Посмотреть в глаза / и глаз не отвести». **Эмфатические паузы** вносят элемент недосказанности. Автор предлагает читателю самому додумать масштабность исторических событий нашей страны, которую символизируют «двести десять шагов»: «Грохочут шаги в тишине...», «двести десять шагов / непростого пути...», «и большую усталость / последней войны...», «Уставать, / шагать / и снова уставать...».

Следующая глава «Шаги» [6, с. 167–169] – сверхмонументальная. Это Предисловие к главе «Война» – «Парад Памяти», «магическое» действо: Р.Рождественский «призывает» погибших воинов отдать последнюю честь своим прославленным коман-



дoram, имена которых выбиты на Кремлёвской стене. Интонационный строй стиха главы отличается высокой патетичностью ораторской речи. Соответственна и торжественная, возвышенная лексика: «парадных», «парад», «озарённые», «суровый», «тревожно», «скорби», «государственный», «слова команды... парят», «марши», «команда», «Командармы» и др.

Из использованных художественных средств выражения выделяются **символ, аллегория, фантастика**: с помощью символических образов погибших воинов, якобы призванных на предполагаемый Парад Победы, шагающих торжественным маршем по ночной Красной площади и отдающих честь «Командорам / далёких дней, / чашу / выпившие до дна». Р. Рождественский доносит до читателей мысль, что жизнь прославленных командиров, отданная за самое святое – за Родину, во имя Победы – пожертвована не напрасно.

Для достижения монументальности Р. Рождественский также использует расширенные **сравнительные обороты**: «Двести десять / парадных / шагов! / Слово это и впрямь – парад». **Метафоры**: «Небо тёмное / без берегов», «На стене имена горят», «...луной, / продирающейся / сквозь облака...», «(гром) перекачивается под полком!..», «Ветер скорби / хлещет в ушах», «...марши / парят», «(командоры) Застывают / возле камней, там, где выбиты / их имена...» придают торжественность воображаемого действия.

«Революционный романтизм» поэта-шестидесятника выражают **эпитеты и олицетворения**: «парадных шагов», «(парад) Необъявленный, / странный, / ночной!..», «круглой луной», «...в суровую струю – / сведный полк / Неизвестных солдат!..», «В потрясаящей / тишине / государственный / слышан / шаг!», «грустные марши, «далёких дней», «бесшабашные трубащи», «Невесомые / руки их – / у невидимых / козырьков».

Масштабность присутствия воинов-защитников выражается с помощью **метонимии**: «Все / пришли в эту ночь / сюда / отовсюду, / где шла война: / с ноздреватого / неевского льда, / из-под Бреста / и Бородин! / С Даугавы, / с Дона, / С Днепра», «Снова чуют / цокот / подков...» и **контраста**: «И безмолвным громом / «ура-а!».

**Экспрессивное выражение**: «(командоры) чашу / выпившие до дна» видится нам как неизбежность судьбы выдающихся командиров-предводителей – погибнуть, отдать свою жизнь Родине.

В следующей главе «Шаги» «Двести десять шагов» выступают уже **символами Памяти и Славы**. Глава начинается и заканчивается **афоризмом-зачином и афоризмом-выводом**: «Для сердца / любая окраина – / близко» и «Есть память, / которой не будет забвенья. / И слава, / которой не будет конца».

**Символичны образы Обелиска, Спасской башни, Пятиконечной Звезды** доносятся до читателя с помощью расширенных сравнительных оборотов: «Но в каждом селенье / сто-

ят / обелиски, / похожие чем-то / на башни / Кремля... / Стоят обелиски / над памятью вечной, / над вдовьей тоской / с такой же звездой / пятиконечной, / с такой же / спокойной и светлой / звездой, / с такой же, которая так же алеет, / которую так же / боятся враги...» [6, с. 184].

В содержании главы происходит иллюзия **исчезновения пространства**, автор как бы из космоса обозревает нашу землю. Точка отсчета, концентрации – Красная площадь и расстояние в 210 шагов: «Я вижу: / под гроздьями облаков, / летящих над миром, / до каждой / могилы / от Спасских ворот – / двести десять шагов! / До каждой!» [6, с. 184].

Таким образом, жанровая система поэмы «Двести десять шагов» сложная (повествования, философские размышления, диалогическая и монологическая речь, беседы, фантастические сюжеты и др.); центральная идея произведения решается на контрастном материале связывающимися между собой при помощи главок «Шаги» (субъективизм – патриотизм, «революционная романтика» – исторические события, «жизнь и смерть»). Автор поэмы (он же и лирический герой) поднимает актуальные, сложные вопросы современной поэту действительности.

В поэме осваивается форма монолога, диалога, беседы, разговора, спора, где она имеет функцию временного и смыслового скрепления исторических и современных событий: в главах – «Имена», «Шаги» автору удалось раскрыть волнующие его темы: преклонение перед подвигами героев Отечества, чьи имена выбиты на Кремлёвской стене, философско-этические вопросы о смысле жизни, в котором есть место для подвига.

Сама личность автора является структурно-сюжетным фактором в поэме и содержание лирического сюжета можно определить как философско-ассоциативное.

Поэма «Двести десять шагов» отличается многообразием в использовании **художественных приёмов** выражения поэтического слога:

1. Образы-тропы – метафоры, сравнения, сравнительные обороты, эпитеты-олицетворения, метонимия, символ; 2. Афоризм; 3. Рефрен; 4. Контраст; 5. Стилиевые фигуры – перечисление, градация и др.; 6. Риторические фигуры – риторические обращения, риторические восклицания, риторические вопросы; 6. Стилиевые приемы – клятвы, молитвы, самовнушения, риторичность и др.; 7. Поэтический синтаксис – интонационные паузы, эмфатические паузы, эллипсис, инверсия; 8. Рифма – корневая-предударная, конечная, внутренняя, ассоциативная, тавтологическая и др.

Таким образом, Р.И. Рождественским была создана новая модификация лирико-публицистической поэмы в результате сочетания лиризма – патетики, сомнения – восторженности, монументальности – «революционного романтизма» – патриотизма, риторичности – искренности, острой субъективности – отстранённой объективности.

#### Библиографический список

1. Мальгин, А.В. Беседы о поэме (Интервью критика с Е. Евтушенко. Р. Рождественским. Л. Озеровым, Е. Исаевым, И. Шкляровским, А. Вознесенским). – М., 1990.
2. Мальгин, А. Р. Рождественский. Очерк творчества. – М., 1990.
3. Жегис, В. Что-то нужно досказать: беседа с Р. Рождественским // Литературная газета. – 1980. – 2 мая.
4. Рождественский, Р. Шаги истории: за строкой поэмы // Литературная газета. – 1978. – 20 декабря.
5. Прищепа, В.П. Шестидесятичество: споры, суждения, оценки // Гуманитарные науки в Сибири. Российская академия наук. Сибирское отделение. – 2000. – № 2. – Сер. Филология.
6. Рождественский, Р.И. Семь поэм. – М., 1982.
7. Евтушенко, Е. Собрание сочинений: в 3 т. / предисл. Е. Сидорова. – М., 1983. – Т. 1. Стихотворения и поэмы. 1952 – 1964.

#### Bibliography

1. Maljgin, A.V. Besedih o poehme (Intervju kritika s E. Evtushenko. R. Rozhdestvenskim. L. Ozerovihm, E. Isaevihm, I. Shklyarovskim, A. Voznesenskim). – M., 1990.
2. Maljgin, A. R. Rozhdestvenskiy. Ocherk tvorchestva. – M., 1990.
3. Zhegis, V. Chto-to nuzhno doskazatj: beseda s R. Rozhdestvenskim // Literaturnaya gazeta. – 1980. – 2 maya.
4. Rozhdestvenskiy, R. Shagi istorii: za strokoy poehmih // Literaturnaya gazeta. – 1978. – 20 dekabrya.
5. Prithpa, V.P. Shestidesyatichestvo: sporih, suzheniya, ocenki // Gumanitarniye nauki v Sibiri. Rossiyskaya akademiya nauk. Sibirskoe otdeleniye. – 2000. – № 2. – Ser. Filologiya.
6. Rozhdestvenskiy, R.I. Semj poehm. – M., 1982.
7. Evtushenko, E. Sbranie sochineniy: v 3 t. / predisl. E. Sidorova. – M., 1983. – T. 1. Stikhotvoreniya i poehmih. 1952 – 1964.

Статья поступила в редакцию 01.04.14



УДК 81.1: 81.246.2

*Timoshenko Ye.I. THEORETICAL ANALYSIS OF APPROACHES TO THE BILINGUALISM CLASSIFICATION IN THE SCOPE OF CROSS-CULTURAL INTERACTION.* This article discusses different approaches to the classification of bilingualism from the multiple points of view in the field of bilinguals' cross-cultural interaction.

**Key words:** bilingualism, bilingualism types, bilingualism classification, bilingual, language, cross-cultural interaction.

**Е.И. Тимошенко**, аспирант, Северо-Кавказский Федеральный Университет, г. Ставрополь,  
E-mail: Masbueno1@yandex.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ТИПОЛОГИЗАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются подходы к классификации билингвизма по различным основаниям в рамках межкультурного взаимодействия билингвов.

**Ключевые слова:** билингвизм, типы билингвизма, классификация билингвизма, билингв, язык, межкультурное взаимодействие.

Билингвизм как сложное социально-лингвистическое явление имеет множество типов и разновидностей выделенных по различным основаниям. Билингвальная личность поражает множеством параметров и точек зрения с которых ее можно исследовать. Наиболее подробную и, в целом, исчерпывающую на сегодняшний день классификацию типов билингвизма проводит М.М. Михайлов. В основу выделения типов двуязычия им положены следующие параметры: 1) характер компонентов двуязычия; 2) степень владения им; 3) характер связи двуязычия с мышлением; 4) степень распространенности; 5) метод распространения; 6) характер распространенности; 7) время владения; 8) способ владения и 9) форма функционирования двуязычия [1, с. 6].

Попытку разработать всеобъемлющую классификацию типов билингвизма предпринял Н. Baetens Beardsmore, который выделил более 30 типов билингвизма, а именно: приобретенный, сопутствующий, прогрессирующий, приписываемый, асимметричный, и другие [2].

С. Манина предлагает рассматривать билингвизм с точки зрения его распространенности в обществе и характера возникновения. Так, существует массовый и индивидуальный билингвизм, каждый из которых может быть, в свою очередь, естественным или приобретенным [3, с. 82-85]. Бертагаев Т.А. выделяет индивидуальный, групповой, массовый и сплошной билингвизм в зависимости от степени охвата людей, владеющих родным и иностранным языками [4, с. 82-88]. В.Д. Бондалетов предлагает различать индивидуальный билингвизм как знание двух языков отдельными членами социума и массовый билингвизм как знание двух языков большим контингентом говорящих [5, с. 83].

Сьюзен Эрвин-Трипп, предложила свою модель двух типов двуязычия. По ее модели, выделяется совмещенное и соотносительное, или координативное двуязычие. В первом случае носитель языка смешивает элементы двух языков, а во втором случае производство текстов на каждом из языков происходит самостоятельно, их содержание лишь координировано, соотносимо на двух языках [6]. При этом две системы языков у билингва находятся во взаимодействии.

Среди типов билингвизма по характеру связи языка с мышлением традиционно выделяют чистый и смешанный. Так, Л.В. Щерба говорит: «...Всякое изучение второго языка ведет к двуязычию, которое бывает двух типов – чистое и смешанное. Чистым оно бывает, когда между языками не устанавливается никаких параллелей, когда перевод с одного языка на другой в сущности невозможен. Двуязычие будет смешанным в тех случаях, когда второй язык усваивается через первый» [7, с. 6–8]. С позиции разграничения чистого и смешанного билингвизма к рассмотрению данного понятия подходит также и У. Вайнрайх. При смешанном билингвизме, который противопоставлен чистому, языки свободно заменяют друг друга, а между двумя речевыми механизмами, относящимися к порождению разноязычной речи, возникает связь [8].

Также в данном аспекте можно выделить комбинированный и соотносительный типы билингвизма. Разграничение этих типов билингвизма основано на характере совмещения в сознании

билингва двух лингвистических систем, относящихся к двум разным языкам. В своих работах академик Л.В. Щерба отождествлял комбинированный тип билингвизма с чистым двуязычием (по материалам [9, с. 43]).

Для характеристики комбинированного и соотносительного типов билингвизма можно встретить употребление другой пары терминов – координативное и субординативное двуязычие. Координативный билингвизм, в ситуации которого, по мнению Верещагина, существуют параллельные группы концептуально-словесных пар, а информация, приобретенная на одном языке, доступна в другом языке только посредством перевода. Субординативный билингвизм, при котором система второго языка выстраивается на основе первого, увязанного с существующей концептуальной структурой [10, с. 1973]. Аналогичные идеи были выдвинуты также У. Вайнрайхом, который предложил классификацию двуязычия по трем типам, основанную на том, как усваиваются языки: составной билингвизм, когда для каждого понятия есть два способа реализации, координативный, когда каждая реализация связана со своей отдельной системой понятий, и субординативный, когда система второго языка полностью выстроена на системе первого [11, с. 25-60]. Протасова Е.Ю. критикует выше названную классификацию и говорит о том, что это различение типов двуязычия отражает лишь тип изучения второго языка и отражает вариант нейрофизиологической реализации. Она также отмечает, что в последнее время стали различать билингвизм элитарный и билингвизм слоев населения с низким социально-экономическим статусом [12].

А.А. Залевская и И.Л. Медведева различают понятия естественного (бытового) и искусственного (учебного) двуязычия. При естественном билингвизме подразумевается, что второй язык «схватывается» с помощью окружения и благодаря обильной речевой практике без осознания языковых явлений как таковых, а при искусственном иностранный язык «выучивается» при посредстве волевых усилий и с использованием специальных методов и приемов [13, с. 7].

Билингвизм различается по времени овладения вторым языком. К примеру, Ж.Ф. Хамерс и М. Бланк выделяют ранний или синхронный (когда оба языка являются родными), последовательный (второй язык усвоен в возрасте до 10 лет), подростковый и взрослый билингвизм [14, с. 27].

Проблемы детского билингвизма широко освещены в работах Г.Н. Чиршевой. Она определяет детский билингвизм как овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации [15].

По коммуникативной активности Е.М. Верещагин выделил три типа билингвизма – продуктивный, репродуктивный и рецептивный. Продуктивный билингвизм – способность индивидуума воспроизводить полноценную коммуникативную активность, т.е. воспринимать и воспроизводить речь на двух языках равноценно. Репродуктивный билингвизм – способность не только понимать два языка, но и говорить на них. Рецептивный билингвизм проявляется в способности человека к восприятию и пониманию двух языков.

По форме функционирования билингвизма различаются типы: 1) устный, 2) письменный, 3) двуединный. Билингв может пользоваться активно обоими языками. Однако существует особый вид билингвизма – пассивный, или рецептивный, т.е. билингв владеет языком на уровне понимания, но сам его порождать не может. Продуктом пассивного билингвизма может быть двусторонний пассивный билингвизм, который называется дуалингвизмом: каждый из участников коммуникации говорит на своем языке, но понимает язык другого [16]. Существует также дифференциация билингвизма по способу связи речи на каждом из языков с мышлением. Эту классификацию предложил В.Б. Беляев, который считает, что язык «выражает мысль» и является «действительностью мысли». Владение вторым языком представляет собой «бессознательно-интуитивное практическое владение». Этот тип билингвизма именуется непосредственным билингвизмом. Выделяется также опосредствованный билингвизм, при котором второй язык рассматривается как кодовая система для обозначения выразительных возможностей первичного языка [17]. Л.В. Щерба отмечает «нужно остановиться на том факте, что знание языка может быть сознательным и бессознательным. На родном языке мы говорим обыкновенно совершенно бессознательно. Однако уже когда мы употребляем собственный литературный язык, мы вынуждены думать об

этом орудии, выбирая наиболее подходящие слова и обороты для выражения наших мыслей. Когда же мы обучаемся этому литературному языку, то сознательность совершенно необходима...» [18, с. 313].

М.М. Михайлов в то же время выделял близкородственное и неблизкородственное двуязычие. Близкородственное двуязычие предполагает владение двумя языками, относящимися к одной языковой семье, что приводит к развитию смешанной речи и высокой степени интерференции. При неблизкородственном двуязычии такой ситуации, как правило, не наблюдается.

Проанализировав выше изложенные данные можно сделать вывод, что некоторые типы билингвизма по различным классификациям могут пересекаться. Например, «чистый» тип Л.В. Щербы близок по определению к «естественному» типу А.А. Залевской и И.Л. Медведевой, «совмещенный» тип С. Эрвин-Трипп может быть аналогичен «составному» типу У. Вайнрайха, продуктивный и рецептивный типы Е.М. Верещагина могут соотноситься с активным и пассивным В.И. Беликова и Л.П. Крысина. Тем самым рассмотрение билингва с какой-либо одной точки зрения не может быть полным. Чтобы определить особенности конкретной билингвальной языковой личности необходимо обращение к различным подходам.

#### Библиографический список

1. Михайлов, М.М. О разновидностях двуязычия // Двуязычие и контрастная грамматика: сборник научных трудов. – Чебоксары, 1987.
2. Hugo Baetens Beardsmore Bilingualism: Basic Principles Multilingual Matters 1, -2nd ed., Multilingual Matters Ltd., 1986. 205 p.
3. Манина, С.И. Билингвизм в межкультурном пространстве // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – № 6.
4. Бертагаев, Т.А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972.
5. Бондалетов, В.Д. Социальная лингвистика. – М., 1987.
6. Эрвин-Трипп, С.М. Язык. Тема. Слушатель. Анализ взаимодействия. // Новое в лингвистике. – М., 1975. – Вып. VII. Социолингвистика.
7. Щерба, Л.В. Очередные проблемы языковедения // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л., 1958.
8. Вайнрайх, У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Благовещенск, 2000.
9. Михайлов, М.М. Двуязычие (принципы и проблемы). – Чебоксары, 1969.
10. Верещагин, Г.М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М., 1973.
11. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6. Языковые контакты.
12. Протасова, Е.Ю. Дети и языки. – М., 1998.
13. Залевская, А.А. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учеб. пособие / А.А. Залевская, И.Л. Медведева. – Тверь, 2002.
14. Hamers, J.F., Blanc M. Bilingualité et bilinguisme. Belgique. Bruxelles, 1983. 498 p.
15. Чиршева, Г.Н. Моноэтнический детский билингвизм // Филологический класс. – 2013. – № 2(32).
16. Беликов, В.И. Социолингвистика / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – М., 2001.
17. Беляев, В.Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
18. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – М., 1974.

#### Bibliography

1. Mikhaylov, M.M. O raznovidnostyakh dvuyazichiya // Dvuyazichie i kontrastivnaya grammatika: sbornik nauchnikh trudov. – Cheboksari, 1987.
2. Hugo Baetens Beardsmore Bilingualism: Basic Principles Multilingual Matters 1, -2nd ed., Multilingual Matters Ltd., 1986. 205 p.
3. Manina, S.I. Bilingvizm v mezhkul'turnom prostranstve // Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii. – 2007. – № 6.
4. Bertagaev, T.A. Bilingvizm i ego raznovidnosti v sisteme upotrebleniya // Problemih dvuyazichiya i mnogoyazichiya. – M., 1972.
5. Bondaletov, V.D. Social'naya lingvistika. – M., 1987.
6. Ehrvin-Tripp, S.M. Yazikh. Tema. Slushatel'. Analiz vzaimodeystviya. // Novoe v lingvistike. – M., 1975. – Vihp. VII. Sociolingvistika.
7. Therba, L.V. Ocheredniye problemih yazhkovedeniya // Therba L.V. Izbranniye rabotih po yazhkovoznaniyu i fonetike. – L., 1958.
8. Vaynraykh, U. Yazhkovoye kontaktih: sostoyaniye i problemih issledovaniya. – Blagovethensk, 2000.
9. Mikhaylov, M.M. Dvuyazichie (principih i problemih). – Cheboksari, 1969.
10. Verethagin, G.M. Psikhologicheskaya i metodologicheskaya kharakteristika dvuyazichiya (bilingvizma). – M., 1973.
11. Vaynraykh, U. Odnoyazichie i mnogoyazichie // Novoe v lingvistike. – M., 1972. – Vihp. 6. Yazhkovoye kontaktih.
12. Protasova, E.Yu. Deti i yazhki. – M., 1998.
13. Zalevskaya, A.A. Psikholingvisticheskiye problemih uchebnogo dvuyazichiya: ucheb. posobie / A.A. Zalevskaya, I.L. Medvedeva. – Tverj, 2002.
14. Hamers, J.F., Blanc M. Bilingualite et bilinguisme. Belgique. Bruxelles, 1983. 498 p.
15. Chirsheva, G.N. Monoehtnicheskij detskij bilingvizm // Filologicheskij klass. – 2013. – № 2(32).
16. Belikov, V.I. Sociolingvistika / V.I. Belikov, L.P. Krihsin. – M., 2001.
17. Belyaev, V.B. Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannim yazhkom. – M., 1965.
18. Therba, L.V. Yazhkovaya sistema i rechevaya deyatel'nostj. – M., 1974.

Статья поступила в редакцию 02.04.14

УДК 820

**Zhatkin D.N., Ryabova A.A. G.M. KOZINTSEV TALKING ABOUT CHRISTOPHER MARLOWE: IN THE SEARCH FOR A DRAMA CHARACTER.** The article presents considerations about Ch. Marlowe, who talks on the work of G. M. Kozintsev, a director, who is famous for staging and screening Shakespeare's plays. Following the views of many Russian researchers, Kozintsev presented the English dramatist and poet of the XVI century as a person of "the dawn" of the capitalism, when romantics had not been changed by pragmatism yet. He points out that Marlowe's characters gain features of superpeople due to their indomitable will, feelings, wishes and passions. The director marks Barabbas out of all other Marlowe's characters and characterizes him as a complex personality, to whom the author was very sympathetic.

**Key words:** G.M. Kozintsev, Ch. Marlowe, drama, Russian-English literary relations, reception, intercultural communication.

**Д.Н. Жаткин**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. перевода и переводоведения Пензенского гос. технологического университета, г. Пенза, E-mail: ivb40@yandex.ru; **А.А. Рябова**, канд. филол. наук, доц. каф. перевода и переводоведения Пензенского гос. технологического университета, г. Пенза, E-mail: asnowflake@yandex.ru

## Г.М. КОЗИНЦЕВ О КРИСТОФЕРЕ МАРЛО: В ПОИСКАХ ДРАМАТИЧЕСКОГО ГЕРОЯ\*

В статье представлены размышления о К. Марло режиссера Г.М. Козинцева, прославившегося постановками пьес Шекспира в театре и их экранизациями в кино. Г.М. Козинцев, вслед за многими отечественными исследователями, проводил мысль об английском драматурге и поэте XVI в. К. Марло как человеке периода «зари» капитализма, когда романтика еще не сменилась прагматизмом. Он указывал, что герои К. Марло, благодаря неукротимой воле, чувствам, желаниям и страстям, обретают черты сверхлюдей. Режиссер выделял из марловских героев Варавву из пьесы «Мальтийский еврей» и характеризовал его как многоплановую личность, пользовавшуюся симпатией автора.

**Ключевые слова:** Г.М. Козинцев, К. Марло, драматургия, русско-английские литературные связи, рецепция, межкультурная коммуникация.

Режиссер Г.М. Козинцев, прославившийся постановками пьес Шекспира в театре и их экранизациями в кино, оставил интересные наблюдения о Марло и его творчестве в цикле публицистических заметок «Отелло» [1, с. 147 – 174], опубликованном в «Шекспировском сборнике» 1947 г., выпущенном Всесоюзным театральным обществом. Он воспринимал творчество Марло как своеобразный символ «буйной молодости» новой исторической эпохи, того времени, когда люди могли себе позволить давать «слишком много воли своему уму»: «Языческий восторг перед возможностями человека сменялся интересом к ценам на мировом рынке. Человека начали мерить количеством принадлежащих ему голов скота, штук сукна, десятин земли. <...> Кончался век поэзии. Наступал век прозы» [1, с. 152]. Именно поэтому гибель Марло закономерна и своевременна, он не должен был пережить тот срок, что был отведен для «молодости» века, для «богохульного пира на могиле средневековья»: «Герой Возрождения должен был погибнуть в этом веке. Он был последним поэтом, пытающимся продолжать жить в мире прозы» [1, с. 152].

В качестве главных добродетелей марловских героев Г.М. Козинцев называл «изобилие чувств и неукротимость мыслей», в качестве основных черт, определяющих их величие, – «буйство желаний и неистовство их удовлетворения», «страсть, превышающую действительность, и волю, не знающую преград» [1, с. 151]. Г.М. Козинцев так характеризовал титанизм трагических героев Марло на примере Тамерлана: «Он появлялся перед потрясенной толпой, громяхая богохульными проклятиями, по мановению его руки сжигали города, лились реки крови, рушились царства, и он, новый языческий бог, вызывал на поединок смерть» [1, с. 151]. Каждый поступок Тамерлана выдавал в нем сверхчеловека, который ничего не боится и которого не способны остановить никакие преграды и трудности: «Пленные цари, напряженные в колесницу, везли его по объётам пламенем земли. Когда умерла его возлюбленная, он хотел прорубить мечом землю и прыгнуть в преисподнюю. Он велит насыпать валы выше облаков, поставить на них пушки и стрелять по сияющему дворцу солнца» [1, с. 161]. Таков же и Фауст, для которого не существует ни границ дозволенного, ни морально-этических норм, ни «потолка достигаемого», поскольку «все может завоевать человек», «все принадлежит его неукротимой смелости» [1, с. 151].

В датированной 27 ноября 1943 г. режиссерской экспозиции спектакля Академического театра драмы им. А.С. Пушкина по пьесе Шекспира «Отелло», текст которой увидел свет в 1982 г., Г.М. Козинцев характеризовал нового возрожденческого героя «с неистовством чувств, с буйством плоти», не знающего преград в осуществлении своих желаний, и акцентировал, что «новый герой появился впервые у Марло» [2, с. 452], – это был его Тамерлан, запрягавший в колесницу царей.

В рабочих тетрадях, которые Г.М. Козинцев вел в 1940–1973 гг., сохранилась интересная запись от 27 апреля 1955 г., сделанная под впечатлением от «Мальтийского еврея» Марло, представившего образы двух «злодеев» – Вараввы и его слуги: «Если слуга насковзь условен и отрицателен, то в Варавве уже

вся новая поэтика. Слуга – театральная фигура злодея. <...> Варавва – целиком поэзия» [3, с. 212]. Отмечая, что Варавва «не более корыстолюбив, чем Яго – честолюбив», Г.М. Козинцев усматривал основу его поступков не в стремлении к достижению практической цели, а в отрицании, пафосном и прекрасном нарушении «всех человеческих и божеских законов» [3, с. 212], приводившем к своеобразному «переходу через черту» [3, с. 213], действию по принципу *один против всех*. Причем страсть Вараввы к «всеобладающему богатству» ставится в один ряд со стремлением Тамерлана к власти, а Фауста – к знаниям, не соотносясь «с обычной в этом типе скупостью» [3, с. 213]. Золото необходимо Варавве лишь как возможность осуществления иного стремления – «к нарушению законов и морали» [3, с. 213]. Акцентировка еврейской национальности Вараввы необходима, по мнению Г.М. Козинцева, «вовсе не для психологических или социальных мыслей, но для отрешенности героя от недвижимой социальной системы – это герой-одиночка, всем своим положением стоящий вне общества» [3, с. 213]. В отличие от «Тимона Афинского» Шекспира, золото в «Мальтийском еврее» становится не проклятием, а кумиром – «возможностью борьбы с системой», обнаружения «выхода из обреченности в этой системы» [3, с. 213], наконец, преодоления божественного предопределения: «Ни на любовь к дочери, ни на ненависть к христианам не потрачено ни малейшего поэтического усилия. Только на золото и власть» [3, с. 213].

В заметках «О С.М. Эйзенштейне», впервые опубликованных в 1980 г. в журнале «Искусство кино» Г.М. Козинцев отмечал, что подлинное величие Марло обуславливается «вовсе не изобретением пятистопного нерифмованного ямба, а утверждением новой идеи, нового героя» [4, с. 412].

Марло неоднократно упомянут и в одной из наиболее известных книг Г.М. Козинцева – «Наш современник Вильям Шекспир», работа над которой активно велась на рубеже 1950–1960-х гг. Г.М. Козинцев называл Марло «сыном лондонского подмастерья» [5, с. 194], со смертью которого «кончилась эпоха людей, дававших слишком много воли своему уму» [5, с. 342], осмысливал шекспировского Ричарда III, обладавшего «великой силой отрицания», как «политического деятеля стиля героев Марло», отличавшегося макиавеллизмом убеждений и представленного «в масштабе исторических явлений» [5, с. 272; близкие трактовки в работах предшественников см.: 6, с. 226–234; 7, с. 79–87].

В современном искусствоведении пристальный интерес Г.М. Козинцева к марловскому творчеству объясняется «постоянным учетом диалектических взаимодействий жизненного и художественного процесса», в котором «ренессансный максимализм и богохулие» Марло предшествовали созданию наиболее притягательных для русского режиссера шекспировских образов – Гамлета, Отелло, короля Лира, отображавших «муки тяжких переживаний, страданий, поражающих мир чувства и мысли, взрывавших понятия чести, долга и совести, дружеские и семейные связи», открывая миру не только личные несчастья, но и «трагедию ренессансного гуманизма» (А.В. Караганов) [8, с. 155].

Как видим, Г.М. Козинцев, вслед за многими отечественными исследователями, проводил мысль о Марло как человеке периода «зари» капитализма, когда романтика еще не сменялась расчетом и прагматизмом. Его герои, благодаря неукротимой воле, чувствам, желаниям и страстям, обретают черты сверхлюдей, которым подвластно все вокруг и которые способны вершить судьбы вселенной («...стоит захотеть – можно поднять руку и сорвать звезду с неба» [1, с. 152]). Выделяя Варавву из общего числа марловских героев, Г.М. Козинцев характеризу-

вал его как многоплановую личность, героя-одиночку, пользовавшегося несомненной симпатией самого автора в виду ориентированности на борьбу с устоями, необходимость преодоления их закостенелого влияния.

*\* Статья подготовлена в рамках реализации проекта по гранту Президента РФ МД-2112.2013.6 «Текстология и поэтика русского художественного перевода XIX – начала XXI века: рецепция поэзии английского романтизма в синхронии и диахронии».*

#### Библиографический список

1. Козинцев, Г.М. «Отелло» // Шекспировский сборник. 1947 / Редколл. Г.Н. Бояджиев, М.Б. Загорский, М.М. Морозов. – М., 1947.
2. Козинцев, Г.М. Режиссерская экспозиция спектакля «Отелло» (1943) // Г.М. Козинцев. Собрание сочинений: в 5 т. – Л., 1982. – Т. 1. Глубокий экран. О своей работе в кино и театре.
3. Козинцев, Г.М. «Тут начинается уже не хронология, но эпоха...»: [Из рабочих тетрадей] // Г.М. Козинцев. Время трагедий. – М., 2004.
4. Козинцев, Г.М. О С.М. Эйзенштейне // Г.М. Козинцев. Собрание сочинений: в 5 т. – Л., 1983. – Т. 2. Критико-публицистические статьи и выступления. Заметки об искусстве и людях искусства.
5. Козинцев, Г.М. Наш современник Вильям Шекспир // Г.М. Козинцев. Собрание сочинений: в 5 т. – Л., 1983. – Т. 2. О режиссуре. О комическом, эксцентрическом и гротескном искусстве. Наш современник Вильям Шекспир.
6. Жаткин, Д.Н. Восприятие творчества Кристофера Марло в России на рубеже XIX – XX вв. (К.Д. Бальмонт, М.А. Волошин, С.С. Розанов, В.К. Мюллер) / Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2013. – № 3(41).
7. Жаткин, Д.Н. Творчество Кристофера Марло в литературоведческих трудах Н.И. Стороженко / Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова // Гуманитарные исследования. – 2013. – № 4(48).
8. Караганов, А.В. Григорий Козинцев: От «Царя Максимилиана» до «Короля Лира». – М., 2003.

#### Bibliography

1. Kozincev, G.M. «Otello» // Shkspirovskiy sbornik. 1947 / Redkoll. G.N. Boyadzhiev, M.B. Zagorskiy, M.M. Morozov. – M., 1947.
2. Kozincev, G.M. Rezhisserskaya ehkspoziciya spektaklya «Otello» (1943) // G.M. Kozincev. Sbranie sochineniy: v 5 t. – L., 1982. – T. 1. Glubokiy ekran. O svoey rabote v kino i teatre.
3. Kozincev, G.M. «Tut nachinaetsya uzhe ne khronologiya, no ehpkha...»: [Iz rabochikh tetradey] // G.M. Kozincev. Vremya tragediy. – M., 2004.
4. Kozincev, G.M. O S.M. Ehyzenshteyne // G.M. Kozincev. Sbranie sochineniy: v 5 t. – L., 1983. – T. 2. Kritiko-publicisticheskie statji i vkhstupleniya. Zametki ob iskusstve i lyudyakh iskusstva.
5. Kozincev, G.M. Nash sovremennik Vilijam Shekspir // G.M. Kozincev. Sbranie sochineniy: v 5 t. – L., 1983. – T. 2. O rezhissure. O komicheskom, ehkscentricheskom i grotesknom iskusstve. Nash sovremennik Vilijam Shekspir.
6. Zhatkin, D.N. Vospriyatie tvorchestva Kristofera Marlo v Rossii na rubezhe XIX – XX vv. (K.D. Baljmont, M.A. Voloshin, S.S. Rozanov, V.K. Myuller) / D.N. Zhatkin, A.A. Ryabova // Problemih istorii, filologii, kul'turh. – 2013. – № 3(41).
7. Zhatkin, D.N. Tvorchestvo Kristofera Marlo v literaturovedcheskikh trudakh N.I. Storozhenko / D.N. Zhatkin, A.A. Ryabova // Gumanitarihne issledovaniya. – 2013. – № 4(48).
8. Karaganov, A.V. Grigoriy Kozincev: Ot «Carya Maksimiliana» do «Korolya Lira». – M., 2003.

*Статья поступила в редакцию 15.04.14*

УДК 811.512.141'36:811.111'36

**Krasnikova L.V. CONCERNING LINGUOPOETIC INVESTIGATIONS OF LITERARY TEXTS.** The article focuses on the history and the theoretical foundations of linguopoetics as a philological discipline studying the aesthetic impact of texts of verbal art, depending on the role and function of stylistically marked units, which are used in these texts. In this article one also finds a description of the methods of linguopoetic investigations as presented in the works by Russian philologists (V.V. Vinogradov, O.S. Akhmanova, V.Y. Zadornova, A.A. Lipgart and others): 3-level analysis, linguopoetic confrontation, linguopoetics of artistic device, linguopoetics of narrative types of texts.

**Key words:** linguopoetics, imaginative writing, 3-level analysis, linguopoetic confrontation, linguopoetics of artistic device, linguopoetic stratification, narrative types of texts.

**Л.В. Красникова**, аспирант каф. английского языкознания Московского гос. университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: Lara.philol@mail.ru

## О СПЕЦИФИКЕ ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

В статье рассматривается история лингвопоэтических исследований и основные теоретические положения лингвопоэтики как филологической дисциплины, направленной на изучение эстетического воздействия художественных текстов в связи с ролью и функцией употребленных в них стилистически маркированных языковых единиц. В статье также описываются методы лингвопоэтических исследований (трехуровневый анализ, лингвопоэтика художественного приема, лингвопоэтическая стратификация, лингвопоэтическое сопоставление, лингвопоэтика повествовательных типов текста), представленные в трудах отечественных филологов (В.В. Виноградов, О.С. Ахманова, В.Я. Задорнова, А.А. Липгарт и др.).

**Ключевые слова:** лингвопоэтика, словесно-художественное творчество, трехуровневый анализ, лингвопоэтическое сопоставление, лингвопоэтика художественного приёма, лингвопоэтическая стратификация, повествовательные типы текстов.

Цель настоящего исследования заключается в описании сущности лингвопоэтики, основных этапов развития этой филологической дисциплины и ее современного состояния.

Лингвопоэтическое исследование художественного текста направлено на выявление сравнительной значимости и функций стилистически маркированных языковых единиц в переда-

че идейно-художественного содержания текста и создании эстетического эффекта [1, с. 18-19].

Лингвопоэтика по сути своей является междисциплинарным направлением исследований, осуществляющим анализ произведений словесно-художественного творчества и применяющим при этом свой собственный специфический понятийный аппарат, который не совпадает с понятиями и категориями смежных филологических дисциплин.

Лингвопоэтика отличается от литературоведения тем, что последнее сосредотачивается преимущественно на содержательных и композиционных особенностях художественных произведений и в значительно меньшей мере рассматривает собственно языковые характеристики текста. Лингвопоэтика занимается рассмотрением всех обозначенных сторон, обращая внимание, в первую очередь, на языковые характеристики текстов, но не замыкаясь исключительно на них.

Отличие лингвопоэтики от стилистики определяется тем, что стилистическое исследование в основном направлено на создание перечня стилистических приемов, которые могут потенциально использоваться в любых текстах, не только в произведениях словесно-художественного творчества, и на последующее выявление данных характеристик в том или ином тексте. Стилистическое исследование в конечном итоге ограничивается либо констатацией противопоставления языковых единиц по наличию или отсутствию у них ингерентных коннотаций, либо изучением их употребления в речи, когда потенциально нейтральная единица становится адгерентно коннотативной; такого рода исследование в любом случае будет сводиться к воссозданию списка тропов и фигур речи, известных еще со времен античности. Лингвопоэтика, безусловно, учитывает данные стилистического анализа, однако в рамках лингвопоэтического исследования происходит последующая интерпретация этих данных в связи с содержательными особенностями текста, чего стилистический анализ в принципе дать не может.

Лингвопоэтические исследования имеют свои ограничения. Существует мнение, что любое произведение словесно-художественного творчества в принципе может обсуждаться лингвопоэтикой. Здесь наблюдается некоторое смешение двух категорий: собственно лингвопоэтический анализ не тождествен обсуждению эстетической значимости текста, которая создается не только за счет стилистически маркированного употребления языковых единиц, но также с помощью содержательной и композиционной сторон текста. Поэтому художественный текст, практически нейтральный в стилистическом плане, тем не менее, может подлежать обсуждению с точки зрения его эстетики, если его содержание так или иначе касается эстетически значимых моментов или если его композиция не сводится к последовательному описанию некоторых фактов и событий; однако лингвопоэтический анализ текста в данном случае невозможен. При корректном употреблении терминов становится очевидным, что лингвопоэтический анализ возможен и продуктивен только в том случае, когда текст содержит достаточное количество стилистически маркированных единиц. Детективный роман, например, который по эстетической значимости, безусловно, будет бесконечно далек от шекспировского «Гамлета», но который, тем не менее, производит некоторое эстетическое воздействие на читателя, собственно лингвопоэтическому анализу будет подлежать только в том случае, если в нем встречается достаточное количество маркированных единиц. Если же эти единицы отсутствуют, лингвопоэтический разбор такого романа невозможен, в то время как обсуждение эстетических характеристик данного текста все-таки допустимо.

Продуктивность и значимость лингвопоэтического анализа напрямую связаны не только с количеством употребленных стилистически маркированных единиц в тексте, но и с качеством их употребления. Если способы использования языковых единиц в достаточной мере очевидны, лингвопоэтический анализ просто констатирует наличие этих способов и особой сложностью не отличается. Подлинный интерес лингвопоэтическое исследование художественного текста представляет в том случае, если сам текст является достаточно сложным как в содержательном, так и в языковом плане.

Поскольку изначально в основе лингвопоэтического анализа лежало стремление ученых объяснить непосредственное впечатление от конкретного поэтического текста, методы лингвопоэтического исследования начали разрабатываться на материале отдельных поэтических и ярких стилистически марки-

рованных прозаических произведений, конкретных отрывков, а не текстов в целом. В работах ученых кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова О.С. Ахмановой и В.Я. Задорновой был предложен так называемый метод трехуровневого анализа художественных текстов, опиравшийся на восхождение от частного к общему, поскольку было понятно, что общий эстетический эффект литературных произведений обусловлен помимо содержательных и композиционных характеристик употреблением стилистически маркированных языковых единиц; был поставлен вопрос о способах понимания художественного текста и обсуждения его эстетической значимости в связи с конкретными языковыми единицами [2].

Трехуровневый анализ состоит из семантического, метасемантического и метаметасемантического описания художественного произведения. При анализе текста на семантическом уровне обсуждаются значения конкретных слов, потому что без понимания составляющих текст единиц невозможно обсуждение его более сложных коннотативных свойств. Помимо лексики могут обсуждаться определенные факты морфологического или синтаксического уровня, если они обращают на себя внимание и требуют особого комментария. Далее происходит переход к уровню метасемантическому, когда исследователь обсуждает не отдельные единицы, а способы их сочетания в рамках словосочетания и предложений или в рамках целого текста в связи с теми коннотациями, которые влечет за собой употребление этих языковых единиц. В книге «What is the English We Use?» О.С. Ахмановой и Р.Ф. Идзелиса проводилось именно такое описание нескольких стихотворений русских поэтов и была показана сложность обсуждения метасемантических свойств стихотворения Уолтера Де Ла Мара, в котором были употреблены слова, не имеющие смысла в английском языке, изобретенные самим поэтом [3, с. 47-48].

При отсутствии четкого понимания семантического уровня анализ метасемантического уровня возможен, но не приведет к однозначным результатам. Возникающие ассоциативные ряды могут различаться у разных читателей в зависимости от того, как они трактуют смысл не существующих в языке слов, поскольку именно это составляет основу для дальнейшего рассуждения о метасемантических свойствах языковых единиц. Далее в ходе трехуровневого анализа после обсуждения смысла единиц и их коннотативных свойств подводится общий итог и говорится о том, что в целом означает стихотворение, и это является уровнем метаметасемантическим. Общая линия рассуждений понятна, но анализ такого рода просто констатировал непосредственный смысл стихотворения и наличие в нем коннотативных единиц.

Такого рода анализ является словесной расшифровкой смысла коннотативных словосочетаний и не ставит вопроса об эстетической значимости художественного текста. Содержание стихотворения, в котором присутствует метафора, вполне очевидно, непонятно, является ли оно ценным в художественном смысле или, наоборот, будет вызывать у читателя негативные эмоции. Сам факт употребления метафоры и расшифровка смысла метафоры не объясняют реальной роли стилистически маркированных языковых единиц и их функционирования в связи с общей передачей идейно-художественного содержания. Трехуровневый анализ, таким образом, явился первым этапом осознания того, что конкретно составляет специфику художественного текста, что непосредственным содержанием художественный текст не ограничивается, что в нем не присутствует коннотативность и что это можно пытаться анализировать в систематическом плане. Однако в силу ограниченности применяемого метода и отсутствия внимания к способам и степени реализации семантических и метасемантических свойств единиц, использованных в том или ином художественном тексте, результат такого анализа оказывается ограниченным.

Следующим методом анализа художественного текста, предложенным в работах О.С. Ахмановой и В.Я. Задорновой, было сопоставление художественного текста и его переводов на другие языки [4; 13]. Вопрос здесь был поставлен достаточно четко: если мы читаем оригинальный художественный текст и испытываем определенные положительные эмоции, которые связаны не только с содержанием, но и с употреблением языковых единиц, а затем, когда мы читаем перевод, мы эти впечатления не испытываем, возможно ли объяснить эту специфику впечатления от оригинального текста через отсутствие этого впечатления от перевода? Далее на семантическом и метасемантическом уровне проводится сплошное сопоставление перевода

и оригинала, рассматриваются все уровни языковой организации от фонетического, акустического, просодического до морфологического, лексического и синтаксического, и после составления списка соответствий и несоответствий делается вывод о том, что, возможно, именно несоответствиями объясняется снижение общего впечатления от переводного текста, в то время как наличие опущенных в переводе языковых единиц в тексте оригинала объясняет его эстетическую значимость.

В этих рассуждениях присутствует определенная логика, но появляется некое стремление к рассмотрению текста с математической точностью, из-за которого, к сожалению, опускаются многие значимые характеристики художественного произведения. Если представить себе применение этого метода в математическом виде, то получается, что оригинальный художественный текст, например, обладает пятью значимыми признаками, стилистически маркированными характеристиками, тогда как в переводе воспроизведены всего три; оригинальный художественный текст производит положительное впечатление, переводной художественный текст не производит положительного впечатления, значит, отсутствие положительного впечатления от перевода объясняется тем, что в оригинале были те две характеристики, которые были опущены в переводе. На самом деле объяснение может быть намного более сложным: при наличии прямых языковых параллелей в переводе и в оригинале перевод может несколько коряво звучать на родном языке читателя просто потому, что переводчиком не соблюдена характерная для языка перевода сочетаемость слов, допущены неаккуратные акустически неблагозвучные сочетания. Таким образом, в перевод вводятся дополнительные характеристики, отсутствующие в оригинале, и даже при прямом соответствии и воспроизведении всех имеющихся в оригинале черт перевод все равно окажется неудачным, а опущенные две из пяти характеристик, на самом деле, могут и не иметь особой значимости, и вовсе не ими будет объясняться эстетическая ценность оригинала.

Такого рода исследование имеет несколько механистическую природу и, к большому сожалению, далеко не всегда объясняет специфику как перевода, так и оригинала. Вместе с тем мы, безусловно, должны отметить значимость данных исследований, потому что в них, по крайней мере, была сформулирована мысль о том, что специфику художественного текста составляет своеобразное сочетание семантически значимых характеристик и метасемантических проявлений свойств языковых единиц. Однако вопрос о том, какие из них являются чисто орнаментальными и могут быть устранены из текста без потери его общей художественной ценности и какие из них являются реально значимыми, в работах О.С. Ахмановой и В.Я. Задорновой не ставился.

Кроме того, в работах ученых кафедры английского языкознания были предложены методы стратификации художественного текста. Идея заключалась в том, что некоторые художественные тексты могут не просто передавать некое содержание, некую тему или совокупность тем с помощью единого списка стилистически маркированных языковых единиц, но в этих произведениях определенным набором языковых единиц будет задействован для передачи определенной темы, в то время как другая тема будет развиваться с помощью другого набора языковых единиц. В принципе это просто констатация языковой специфики текста и потенциальной его языковой сложности, но вместе с тем понятно, что эта конструктивная сложность для внимательного читателя послужит сигналом того, что он должен обратить внимание на смену этих тем, на их языковое и семантически содержательное противопоставление. Это будет свидетельствовать об объективной сложности текста и о попытке его автора каким-то образом привнести разнообразие в текст и сообщить ему дополнительную сложность по сравнению с передачей непосредственного содержания с помощью фиксированного списка языковых единиц.

Практический пример применения этого метода обнаруживается в работах академика В.В. Виноградова, например, когда он рассуждает о специфике организации пушкинской «Пиковой дамы» [5, с. 585-617]. Далее этот же принцип был использован в работе Л.В. Полубиченко, посвященной стратификации «Алисы в Стране Чудес» [6, с. 111-115]. В данной работе Л.В. Полубиченко с большой убедительностью, яркостью и филологическим талантом продемонстрировала специфику этого чрезвычайно популярного произведения английской литературы. Однако в других случаях, например, в работах В.Я. Задорновой [7,

с. 249-260] и Т.Б. Назаровой [8, с. 137-152] – применение метода стратификации уже не было связано с тематическим членением текста в связи с его стилистическим разнообразием и скорее имело чисто содержательную основу или же сосредотачивалось на композиционных особенностях. В результате метод в теоретическом плане ярко и убедительно обоснованный на практике получил ограниченное применение и даже стал использоваться для обозначения разных по своей содержательной специфике линий исследования.

Последним из методов лингвопоэтического исследования, развивавшихся на кафедре английского языкознания в 70-80-ые годы 20 века, был метод, связанный с рассмотрением лингвопоэтики художественного приема. Художественный прием понимался также предельно широко, от достаточно емкой языковой единицы, наподобие метафоры, до целых отрывков, посвященных, например, описанию внешности персонажей. При всем внимании к отдельным наблюдениям применительно к этим работам сложно говорить о формировании какого-либо общего метода в силу разнородности исследуемого материала.

Все перечисленные методы лингвопоэтического анализа, безусловно, являлись плодотворными и нуждались лишь в некоторой систематизации в последовательно лингвистическом плане, что и было сделано в трудах профессора А.А. Липгарта [9; 10; 11]. Начать следовало с уточнения самого определения лингвопоэтики, в котором по сравнению с предыдущими вариантами толкования данного термина подчеркивалась бы языковая составляющая лингвопоэтического анализа. В результате в работах А.А. Липгарта определение лингвопоэтики приобрело следующий вид: «лингвопоэтика – это раздел филологии, в рамках которого стилистически маркированные языковые единицы, использованные в художественном тексте, рассматриваются в связи с вопросом об их функциях и сравнительной значимости для передачи определенного идейно-художественного содержания и создания эстетического эффекта» [11, с. 18-19].

В данном определении делается упор на роль и функцию стилистически маркированных языковых единиц, создание эстетического эффекта. Дело в том, что, в зависимости от смысловой связи стилистически маркированных единиц с общей тематикой текста эти единицы могут выступать в роли простых усилителей (и тогда, если использовать терминологию Пражского лингвистического кружка [12], их речепотребление подвергается «автоматизации»), они могут реализовывать весь спектр своего значения (и тогда их речепотребление можно назвать лингвопоэтически полноценным) или же развивать дополнительные свойства и сообщить тексту метафорический ассоциативный план (такой вариант использования стилистически маркированных единиц приводит к актуализации их потенциальных свойств).

Функции стилистически маркированных языковых единиц соотносятся с их ролью, и для трех перечисленных выше вариантов предлагаются следующие соответствия: для автоматизации – экспрессивная функция, для лингвопоэтически полноценного употребления – гномическая функция, для случаев актуализации – ассоциативная функция.

Предложенный понятийный аппарат позволяет уточнить методы исследования лингвопоэтики художественного приема; кроме того благодаря уточнению онтологии лингвопоэтики оказывается возможным внести большую ясность в сравнительное исследование текстов. В лингвопоэтическом плане сопоставление текстов будет продуктивным, если эти тексты характеризуются тематическим и стилистическим сходством, в противном случае центральный для лингвопоэтики вопрос о связи формы и содержания текста решать невозможно. Материал для сопоставления может быть различным: от самостоятельных художественных текстов, написанных одним или несколькими авторами в один и тот же период («лингвопоэтическое сопоставление в синхронии») или в разные эпохи («лингвопоэтическое сопоставление в диахронии») до сопоставления текстов с их переводами на другие языки, с их адаптациями или с пародиями на них («лингвопоэтическое сопоставление вторичных и первичных текстов»). В этом последнем случае при сопоставлении первичных и вторичных текстов [13] лингвопоэтическому исследованию свойственны некоторые ограничения, и оно дает менее яркие результаты, чем сопоставление самостоятельных текстов.

Уточнение определения лингвопоэтики позволяет более четко сформулировать специфику метода лингвопоэтической стратификации, который для сохранения своих онтологических характеристик должен базироваться на двойном, тематико-сти-

листическом критерии разграничения «стратумов» внутри текста, а не только на констатации различия некоторых частей текста по содержанию.

Лингвопоэтика художественного приема направлена на изучение конкретных стилистически маркированных единиц. Лингвопоэтическое сопоставление, лингвопоэтическая стратификация применяются к исследованию всего художественного текста, и в аналогичном плане используется еще один метод, предложенный в работах А.А. Липгарта и связанный с изучением лингвопоэтики повествовательных типов текста. Известное еще со времен античности противопоставление текстов по их базовой

модальности («описание» / «рассуждение» / «волеизъявление») находит регулярное отражение на языковом уровне (тенденция к снижению коннотативности в первом случае, к использованию сложных метафорических рядов — во втором и к применению ингерентно-коннотативных единиц — в третьем) и изучение данного явления позволяет лучше понять лингвопоэтическую специфику любого текста.

Рассмотренные в настоящей статье теоретические проблемы позволяют понять специфику лингвопоэтического анализа, границы его применения и те результаты, которые может дать такого рода анализ при исследовании художественных текстов.

#### Библиографический список

1. Липгарт, А.А. Основы лингвопоэтики. — М., 2009.
2. Akhmanova, O. Cross-Cultural Communicational Translation of World Classics / O. Akhmanova, V. Zadornova // Literature in Translation. — New Delhi, 1988.
3. Akhmanova, O. What is the English We Use? (A Course in Practical Stylistics) / O. Akhmanova, R.F. Idzelis. — М., 1978.
4. Задорнова, В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста. — М., 1984.
5. Виноградов, В.В. Стиль Пушкина. — М., 1941.
6. Полубиченко, Л.В. Топология смысла при переводе художественной литературы // Смысл и значение на лексическом и синтаксическом уровнях. — Калининград, 1986.
7. Задорнова, В.Я. Словесно-художественное произведение на разных языках как предмет лингвопоэтического исследования: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1992.
8. Назарова, Т.Б. Филология и семиотика. Современный английский язык. — М., 1994.
9. Липгарт, А.А. Лингвопоэтическое исследование художественного текста: теория и практика: дис. ... д-ра филол. наук. — М., 1996.
10. Липгарт, А.А. Методы лингвопоэтического исследования. — М., 1997.
11. Липгарт, А.А. Основы лингвопоэтики. — М., 2009.
12. A Prague School Reader in Linguistics // Compiled by J.Vachek. Bloomington, 1984.
13. Вербицкая, М.В. К обоснованию теории «вторичных текстов» // Филол. науки. — 1989. — № 1.

#### Bibliography

1. Lipgart, A.A. Osnovih lingvopoehtiki. — М., 2009.
2. Akhmanova, O. Cross-Cultural Communicational Translation of World Classics / O. Akhmanova, V. Zadornova // Literature in Translation. — New Delhi, 1988.
3. Akhmanova, O. What is the English We Use? (A Course in Practical Stylistics) / O. Akhmanova, R.F. Idzelis. — М., 1978.
4. Zadornova, V.Ya. Vospriyatie i interpretaciya khudozhestvennogo teksta. — М., 1984.
5. Vinogradov, V.V. Stilj Pushkina. — М., 1941.
6. Polubichenko, L.V. Topologiya smisla pri perevode khudozhestvennoj literatury // Smysl i znachenie na leksicheskom i sintaksicheskom urovnyakh. — Kaliningrad, 1986.
7. Zadornova, V.Ya. Slovesno-khudozhestvennoe proizvedenie na raznykh yazykhakh kak predmet lingvopoehticheskogo issledovaniya: dis. ... d-ra filol. nauk. — М., 1992.
8. Nazarova, T.B. Filologiya i semiotika. Sovremenniy angliyskiy yazikh. — М., 1994.
9. Lipgart, A.A. Lingvopoehticheskoe issledovanie khudozhestvennogo teksta: teoriya i praktika: dis. ... d-ra filol. nauk. — М., 1996.
10. Lipgart, A.A. Metodih lingvopoehticheskogo issledovaniya. — М., 1997.
11. Lipgart, A.A. Osnovih lingvopoehtiki. — М., 2009.
12. A Prague School Reader in Linguistics // Compiled by J.Vachek. Bloomington, 1984.
13. Verbickaya, M.V. K obosnovaniyu teorii «vtorichnykh tekstov» // Filol. nauki. — 1989. — № 1.

Статья поступила в редакцию 29.04.14

УДК 811.161.1

**Romanova O.I. METHODS OF SEMANTIZATION OF DIALECTAL LEXEMES IN B. YEKIMOV'S WORKS.** The article analyzes dialectal substantives in B. Yekimov's works that are united into one thematic group of *nature*. It also considers direct and indirect methods of semantization of dialectal lexemes.

**Key words:** linguistic identity, idiosyncrasy, dialect substantives, semantization methods.

**О.И. Романова, аспирант каф. русского языка и документалистики Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: romanova.ola-volsu@yandex.ru**

## СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ДИАЛЕКТНЫХ ЛЕКСЕМ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Б. ЕКИМОВА

В статье анализируются диалектные субстантивы в произведениях Бориса Екимова, объединенные в тематическую группу «Природа». Рассматриваются прямые и опосредованные способы семантизации диалектных лексем.

**Ключевые слова:** языковая личность, идиостиль, диалектные субстантивы, способы семантизации.

Важной особенностью произведений Б. Екимова является глубокое понимание писателем неразторжимого единства природы и человека. Жизнь екимовских героев оказывается естественным образом вписанной в извечный круговорот природы, изображение которой становится важнейшей частью художественного мира писателя, и это определяет своеобразие его прозы [1, с. 52]. Природа донского края, с которой Б. Екимов прекрасно знаком, находит отражение в лексико-фразеологической системе его произведений через диалектную субстантивную лексику. Диалектные лексемы, описывающие мир природы, ста-

новятся приметой идиостиля Б. Екимова, служат средством выявления приоритетов языковой картины мира и определяют функциональную значимость наименований явлений природы в организации художественного повествования [2]. В текстах Б. Екимова репрезентируются особенности языковой картины мира писателя, в которой гармонично сочетаются черты русской языковой и диалектной личности [3].

В настоящей работе предпринята попытка анализа различных способов семантизации диалектных субстантивов тематической группы «Природа», извлеченных из произведений

Б. Екимова [4; 5; 6]. Весь массив фактов обработан с помощью диалектных лексикографических источников, а также специальных словарей, отражающих лексику донских казачьих говоров [7; 8].

В тематической группе «Природа» нами были выделены следующие тематические подгруппы:

Наименование особенностей ландшафта: *балка* (овраг), *бруны* (песчаные холмы), *вилюжина* (извилины, изгиб), *кучугур* (песчаный бугор), *угор* (возвышенность, холм), *мочажина* (низкое сырое место, иногда болотистое или с родниками), *музга* (небольшое заболоченное озеро, образующееся в пойменных лугах после половодья, разлива реки), *теклина* (мокрая низина, впадина), *изволока* (возвышенность, некрутой подъем, пологий склон) и др.: *Снег да снег... Да по загревкам песчаных кучугуров жесткая ость травы-резанки, желтая на белом снегу* (РД); *Старые дома лежали пониже, поуютней, но-вые козым стадом лезли на угор* (РД).

Наименование метеорологических явлений: *сипуга* (сильный ветер со снегом; вьюга, метель), *чичер* (холодная погода с пронизывающим ветром, дождем, мокрым снегом): *— Ты уж нынче, наверное, не ходи. Погода разорилась, не дай бог сипуга подует, залпугаешься* (РД).

Наименование диких животных и птиц, насекомых: *бзык* (овод), *бирюк* (хищное животное волк), *гуркун* (голубь), *клинтух* (дикий голубь): *Зелень садов, крыши среди зеленого половодья, журавцы над колодцами, стаи сизых гуркунов-голубей, столбы и провода* (РД); *Стонали в высоких тополях голуби-клинтухи* (РД).

Наименование домашних животных и птиц: *худоба* (домашний скот), *ягняк* (ягненок), *квохтуха* (курица-наседка), *кочет* (петух): *Овца кричит, и Алевтина шумит, меня зовет, — рассказывал Костя. — И ягняк от них не отстаёт* (РД).

Наименование дикорастущих растений: *дуля* (сорт груши), *дулина* (одно грушевое дерево), *желтяк* (растение с желтыми цветами (желтый имбирь?), *чабер*, *чаберок*, *чумбур* (чабрец, тимьян), *чакан* (рогоз широколистный), *гусиный лук* (растение семейства лилейных), *чистяк* (чистотел): *И потому пекли желудевые лепешки, не гребовали чаканом, терли из корней его муку, ракушек набирали из речки — словом, спасались как могли* (РД); *— Медом пахнет, — сказала Аня. — Чаберком, — отозвался Костя. — И мои пчелы на чабере стоят* (РД); *— Вблизи да поодаль вилюжины неглубоких балок с цепучим терном, яблоней-кислицей да дикой дулиной, кореженной да гнутой всеми ветрами* (РД); *— Теперь, в августе, в конце длинного лета, лишь голубой цикорий, желтяк да придорожный осот радовали глаз да цвел в последнюю пору пахучий чабер* (РД).

Наименования культурных растений: *зелец* (огурец, нежный плод): *Николай отыскал пупырчатый зелец, в охотку схрумкал его* (РД).

Привлекая диалектную лексику, Б. Екимов использует различные способы семантизации диалектных субстантивов.

1. Полное толкование значения диалектной лексической единицы: *На коне ли, пешком, в непогоду этот плащ был хорошей подмогой, укрывал от ветра, от дождя, от холодного чичера, когда сыплет осень ледяную морось и снег* (РД); *Тут-товое дерево растет возле его двора, раскидистое, тенистое. По-нашему, просто тютюна* («Возле дерева»).

2. Актуализация семантического содержания диалектного слова с помощью литературных лексем, составляющих с диалектизмом единую тематическую группу: *— Теперь, в августе, в конце длинного лета, лишь голубой цикорий, желтяк да придорожный осот радовали глаз да цвел в последнюю пору пахучий чабер* (РД); *Вблизи да поодаль вилюжины неглубоких балок с цепучим терном, яблоней-кислицей да дикой дулиной, кореженной да гнутой всеми ветрами* (РД); *Знала она о том, как хорошо сын с невесткою вербами торговали, а еще лучше — лазоревыми цветами, тюльпанами, одобрила и пчел, которых Костя завел, и тех зверьков, какие в клетках жили* (РД); *Сиреневые головки клевера, золотые кисти медуницы и желтоглазый чистяк с оранжевым едким соком...* (РД); *Овца кричит, и Алевтина шумит, меня зовет, — рассказывал Костя. — И ягняк от них не отстаёт* (РД).

3. Семантизация лексемы с помощью литературного слова: *Стонали в высоких тополях голуби-клинтухи* (РД); *А прежде лакомилась тютюной, пасленом-бзником да грушами-«черномьясками»* («Возле дерева»). Рассмотренный способ семантизации применяется писателем также в случае многозначнос-

ти диалектной лексемы. Например, диалектизм *кислица* широко известен в донских говорах в двух значениях: 1. Колючий кустарник с кислыми ягодами, барбарис обыкновенный; 2. Дикая яблоня и ее плод [8]. Б. Екимов семантизирует диалектное *кислица* с помощью литературного слова *яблоня*, поскольку контекст допускает понимание диалектизма *кислица* и как кустарник барбариса: *Вблизи да поодаль вилюжины неглубоких балок с цепучим терном, яблоней-кислицей да дикой дулиной, кореженной да гнутой всеми ветрами* (РД).

Приведенные примеры демонстрируют мастерство писателя, виртуозно владеющего богатствами общенародного языка, его литературным и диалектным вариантами [9]. В некоторых случаях семантика диалектного специально не раскрывается, но смысл контекста от этого не затемняется, поскольку значение диалектных наименований частично восполняется семантикой зависимых или определяющих слов разных частей речи. Ниже рассмотрим такие опосредованные способы семантизации.

4. Указание на действия, совершаемые обычно с предметом, названным диалектным словом, или самим предметом: *С малых лет Маруся и в дому, и на базу была хозяйкой: помыть, постирать, обед сготовить, с худобой управиться, подоить ее да накормить, сено косить, картошку копать, хату мазать — ничем не гребовала* (РД); *Нехай тебя бирюки ложут, старая падала* (Дядя Федор); *И даже суетный петух уронит на плечо отягченную пудовым гребнем голову и задремлет под низкое, протяжное пенье какой-нибудь рано весну почуявшей квохтухи* (РД); *Ты уж нынче, наверное, не ходи. Погода разорилась, не дай бог сипуга подует, залпугаешься* (РД).

5. Актуализация характерного признака, качества, свойства предмета: *— Снег да снег... Да по загревкам песчаных кучугуров жесткая ость травы-резанки, желтая на белом снегу* (РД); *Николай отыскал пупырчатый зелец, в охотку схрумкал его* (РД); *Гудливые земляные пчелы не торопясь ищут сияющие цветы калужницы или звездочки гусиного лука — первый цвет* (ПЛ); *Но в займищном лесу начала пылить черная ольха, зацветает золотистыми звездочками гусиный лук* (Ранний приезд); *Глухой переулочек, невеликая усадьба с домом, летней кухней, высоким тенистым грушевым деревом да разве-систой тютюной со сладкими ягодами* (Человек в шляпе); *Песчаный бурун поднимается невысоко* (ПЛ).

Как показал анализ, Б. Екимов часто при вводе в текст диалектной лексемы использует несколько приемов семантизации одновременно, например:

включение в одну тематическую группу и указание на характерный признак предмета: *придорожный осот ... да пахучий чабер*;

включение в одну тематическую группу и использование литературного слова: *яблоня-кислица да дикая дулина*;

использование литературного слова и указание на признак предмета: *Зелень садов, крыши среди зеленого половодья, журавцы над колодцами, стаи сизых гуркунов-голубей, столбы и провода* (РД). При семантизации лексемы с помощью литературного слова в примерах *голуби-клинтухи*, *яблоня-кислица*, *паслен-бзника* диалектное слово выступает в роли приложения, стоящего после главного слова, являющегося литературным, но место приложения четко не зафиксировано, что подтверждает пример *гуркуны-голуби*, которым диалектное слово является главным, а литературное слово — поясняющим.

Подводя некоторые итоги, отметим, что в произведениях Б. Екимова способ семантизации диалектизма обусловлен стилистическим эффектом от его введения. Глубина семантизации диалектных лексем детерминируется их ролью в тексте и той смысловой нагрузкой, которую они выполняют, являясь единицей номинации, экспрессивно единицей или единицей, выполняющей характерологическую функцию. Глубина семантизации больше у лексических единиц, выполняющих номинативную функцию, меньше — у лексем, выполняющих экспрессивную и характерологическую функции.

Кроме того, установлено, что прямые способы семантизации используются Б. Екимовым, когда диалектизм выполняет номинативную функцию и способствует решению художественных задач, среди которых наиболее важной является локализация описываемой ситуации.

Опосредованные способы семантизации применяются автором при необходимости актуализировать экспрессивный потенциал диалектной лексемы и нейтрализовать при отсутствии содержательной (номинативной) наполненности.



## Библиографический список

1. Великанова, И.В. Идеино-эстетические функции и поэтика пейзажа в прозе Б. Екимова // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2006. – Вып. 5. – Сер. 8: Литературоведение. Журналистика.
2. Крюков, Ю.Ю. Субстантивная диалектная лексика в произведениях И.А. Бунина: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Орел, 2009.
3. Терентьева, Е.В. Речевой портрет современного носителя донских медведицких говоров Волгоградской области // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2012. – № 2(16). – Сер. 2: Языкознание.
4. Екимов, Б.П. Избранное: в 2 т. – Волгоград, 1998. – Т. 1.
5. Екимов, Б.П. Память лета: короткие рассказы // Новый мир. – 2000. – № 7 (ПЛ).
6. Екимов, Б. Родительский дом: роман. – М., 1988. (РД).
7. Большой толковый словарь донского казачества: ок. 18 000 слов и устойчивых сочетаний. – М., 2003.
8. Словарь донских говоров Волгоградской области / авт.-сост. Р.И. Кудряшова, Е.В. Брыкина, В.И. Супрун. – Волгоград, 2011.
9. Дьяченко, Ю.А. Фитонимическая лексика в художественной прозе Е.И. Носова / автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Курск, 2010.

## Bibliography

1. Velikanova, I.V. Idejno-ehsteticheskie funkcii i poehtika peyzazha v proze B. Ekimova // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2006. – Vihp. 5. – Ser. 8: Literaturovedenie. Zhurnalistika.
2. Kryukov, Yu.Yu. Substantivnaya dialektnaya leksika v proizvedeniyakh I.A. Bunina: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Orel, 2009.
3. Terentjeva, E.V. Rechevoj portret sovremennogo nositelya donskikh medvedickikh govorov Volgogradskoj oblasti // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2012. – № 2(16). – Ser. 2: Yazihkoznanie.
4. Ekimov, B.P. Izbrannoe: v 2 t. – Volgograd, 1998. – T. 1.
5. Ekimov, B.P. Pamyat' leta: korotkie rasskazih // Novihij mir. – 2000. – № 7 (PL).
6. Ekimov, B. Roditel'skij dom: roman. – M., 1988. (RD).
7. Bol'shoyj tolkovihyj slovar'j donskogo kazachestva: ok. 18 000 slov i ustojchivihkh sochetanij. – M., 2003.
8. Slovar'j donskikh govorov Volgogradskoj oblasti / avt.-sost. R.I. Kudryashova, E.V. Brihsina, V.I. Suprun. – Volgograd, 2011.
9. Dijachenko, Yu.A. Fitonimicheskaya leksika v khudozhestvennoj proze E.I. Nosova / avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kursk, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.04.14

## УДК 820

**Ryabova A.A. L.YE. PINSKIY AS A RESEARCHER OF CHRISTOPHER MARLOWE'S CREATIVE WORK.** The article presents understanding of the English dramatist and poet of the XVI century Ch. Marlowe's creative work by L. Ye. Pinskiy, a Russian outstanding researcher of Shakespeare. The scientist, in a way different from one generally accepted in literary criticism of the previous time, considered "The Tragical History of Doctor Faustus" interpreting images of Faustus and Mephistophilis as complementing each other and presenting the tragedy of the main character as the tragedy of the progressive views of the epoch, matched in many aspects with the very personality of Marlowe. The researcher's interpretation of the image of Edward II as a titan similar to Tamburlaine, Faustus, Barabbas, but striving not to the power, knowledge or wealth but unlimited pleasure seems to be unusual.

**Key words:** L. Ye. Pinskiy, Ch. Marlowe, drama, Russian-English literary relations, reception, intercultural communication.

**А.А. Рябова**, канд. филол. наук, доц. каф. перевода и переводоведения

Пензенского гос. технологического университета, г. Пенза, E-mail: asnowflake@yandex.ru

## Л.Е. ПИНСКИЙ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ТВОРЧЕСТВА КРИСТОФЕРА МАРЛО\*

В статье представлено восприятие творчества английского драматурга и поэта XVI в. К. Марло одним из значительнейших отечественных исследователей Шекспира Л.Е. Пинским. Ученый иначе, чем это было принято в литературоведении прежде, осмыслил «Трагическую историю доктора Фауста», восприняв образы Фауста и Мефистофеля как взаимодополняющие друг друга и представив трагедию главного героя как трагедию переходного сознания эпохи, во многом соотносимую с личностью самого К. Марло. Необычной представляется и трактовка исследователем образа Эдуарда II как титана, подобного Тамерлану, Фаусту и Варавве из ранних трагедий, но устремленного не к власти, знанию или богатству, а к безграничному наслаждению.

**Ключевые слова:** Л.Е. Пинский, К. Марло, драматургия, русско-английские литературные связи, рецепция, межкультурная коммуникация.

В 1940-е – 1980-е гг. увидели свет труды значительного исследователя шекспировского наследия – Л.Е. Пинского. В предисловии к публикации отдельной книгой «Трагической истории доктора Фауста» в переводе под редакцией Т. Кудрявцевой, увидевшем свет в 1949 г., Л.Е. Пинский называл Марло самой значительной фигурой среди драматургов-«елизаветинцев», предшественников Шекспира и утверждал, что тот был «на голову выше» всех современных молодых драматургов «по силе и идейной глубине таланта» [1, с. 3]. Ставя в центр своих произведений могучую и свободную личность, «бунтарски опрокидывавшую все авторитеты и властно осуществлявшую свою волю», Марло поэтизировал целеустремленность в достижении задуманного и неуклонную верность принципам: «И Тамерлан и Фауст бросают дерзкий вызов небесам, утверждая силу своего разума. Сжигая Коран в Вавилонском храме, Тамерлан заявляет, что пророк, который терпит, чтобы его писание уничтожали в огне, немногого стоит. Раз Магомет не в силах покарать его за кощун-

ство, значит даже он "страшится голоса Тамерлана"» [1, с. 4]. Сравнивая «Испанскую трагедию» Т. Кида и марловские произведения, Л.Е. Пинский указывал, что первая «вся состоит из ужаснейших преступлений, изображенных, однако, чисто внешне», тогда как у Марло «акцент впервые переносится с грубо кровавого зрелища на стихийность неумных желаний, пожирающих душу его титанических героев» [1, с. 4]. Исследователь вступал в полемику с суждениями об атеизме Марло, считая, что пафос произведений драматурга являлся скорее антицерковным, нежели атеистическим, в нем было заключено «революционно-бунтарское начало по отношению к обветшавшим догмам» [1, с. 5], позволявшее человеческому разуму ставить под сомнение то, что веками казалось незыблемым.

Осмысливая создание «Трагической истории доктора Фауста» в контексте ее первоисточника – немецкой народной книги, обработка которой увидела свет у франкфуртского книгопечатника Иоганна Шписа в 1587 г., Л.Е.Пинский признавал, что, не-

смотря на наивность драматической техники, проявившуюся в чисто хронологической последовательности эпизодов, растянутости действия, незначительности комических интермедий, введении аллегорических фигур, марловская трагедия «была самой любимой» [1, с. 10] у зрителей. Л.Е.Пинский видел достоинства творения Марло в освобождении сюжета народной легенды от благочестивой назидательности пастора, сознательном ослаблении роли «вульгарно чувственных мотивов в истории героя» и в предоставлении слова самому дерзкому магу, что стало возможным благодаря избранной драматической форме. Воссоздавая «страстную, проникнутую глубоким чувством» речь Фауста, окружая героя сочувствующими персонажами, Марло, по мнению Л.Е.Пинского, возрождает подлинную народную легенду о докторе Фаусте, сохраняя непосредственную цельность описания и свежесть образов: «Народное сознание, как показывают ярмарочные пьесы XVII в., вопреки пасторским назиданиям, восхищалось смелостью виттенбергского чернокнижника и его необычайными деяниями. Знаменательно, что именно текст Марло лег в основу кукольных постановок XVIII в., которые еще мог смотреть юный Гете» [1, с. 11].

Фаустовская тема у Марло обретает глубоко трагическое звучание, поскольку драматург наделяет Фауста, как и всех других своих героев, независимым характером, твердостью духа и неуклонным стремлением к цели, при этом Эдуард II в восприятии исследователя оказывается в одном ряду с Тамерланом, Фаустом, Вараввой, которые, будучи «родными братьями по свойственной Возрождению жажде полноты жизни», разнятся только по характерной для каждого из них страсти и по той цели, «которую каждый ставил перед собой: власть, знание, богатство, наслаждение» [1, с. 12]. Стремление к знанию у Фауста Марло – это путь к идеалу «универсальной личности», к стихийной полноте жизни, сочетающей в себе и власть, и деньги, и служение искусству и красоте, и практическую деятельность во благо общества, но при этом не путь философских исканий, характерный, например, для гетевского Фауста: «Чувственное и нравственное, наслаждение и слава, искусство и техника, личное и общественное – все это для цельной натуры Фауста эпохи Возрождения еще не существует раздельно. Богатство человеческих устремлений воспринимается им как единый аккорд, а не как последовательно расчлененная гамма» [1, с. 12]. Если И.-В.Гете представил кабинетного ученого, разочарованного в знании и обращающегося к магии в момент отчаяния при осознании своего бессилия, «одинокую личность зрелого буржуазного общества, порывающуюся к слиянию с “духом жизни”, мировым и общественным целым» [1, с. 12], то Марло, напротив, изобразил героя пирующим, гордящимся своим искусством врачевания, полным жизненных сил и веры в знание, проводящим свою жизнь не среди символов и аллегорий, но среди живых людей своей эпохи: «Фауст Марло еще близок к историческому Фаусту, полученому-полуфоксу, который странствовал по городам Европы и так поразил народное воображение. Но в мечтах героя Марло <...> уже сказывается развитие денежных отношений и усиленный рост буржуазии в момент победы над Испанией и колонизации Америки» [1, с. 13].

Фауст Марло – трагически одинокий бунтарь, «спутник Мефистофеля, сознательно отпавший от существующего миропорядка» [1, с. 13], переступивший существующее право и религию. По мнению Л.Е.Пинского, в «Трагической истории доктора Фауста» Марло отразил «личную трагедию», дав в рамках «благочестивого сюжета» крах передового мятежного сознания эпохи [см.: 1, с. 13]. Несмотря на множество комических сцен, принадлежность которых Марло сомнительна для Л.Е.Пинского, «подлинный интерес драмы сосредоточен на сценах дерзаний и сомнений», представляющих «живое пульсирование драмы» [1, с. 13], в которой «порыв к большой жизни и ее широким гори-

зонтам берет верх над косным благополучием уютного и тесного мира» [1, с. 13 – 14].

Л.Е.Пинский отмечал специфику марловского образа Мефистофеля, обретающего черты трагедийного персонажа, ничем не напоминающего ни коварного средневекового беса из народной книги, ни насмешливого и остроумного гетевского героя: «Мефистофель Марло это <...> alterego (второе “я”) Фауста <...>. Это Мефистофель обосновывает у Марло характерное для эпохи Возрождения положение, что человек “прекрасен” и “лучше всех небес”. Но в то же время это меланхолически-одиноким дух, отпавший в гордыне от бога и мира» [1, с. 14]. Мефистофель у Марло не только родственен Фаусту, но и в некотором смысле дополняет его, позволяя сочетать устремление к универсальному знанию, дарующему возможность полноты жизни, с «прометеевским богоборчеством одинокого творческого гения» [1, с. 14].

В монографии «Шекспир. Основные начала драматургии» (1971) Л.Е.Пинский, отмечая способность великого драматурга постичь «особую природу исторической драмы и вытекающую из специфического предмета ее поэтику», признавал мастерство использования им старых пьес или драматургических идей предшественников, «в особенности такого новатора, как К. Марло» [2, с. 11].

Рассматривая комедии Шекспира в книге «Магистральный сюжет», посмертно опубликованной в 1989 г., Л.Е.Пинский иллюстрировал представленное в них внезапное возникновение страсти цитатой из Марло в комедии «Как вам это понравится» («Тот не любил, кто сразу не влюбился») и объяснял появление подобных суждений восходящими к средним векам ренессансными представлениями о любви как свидетельстве прирожденного благородства натуры [см.: 3, с. 65; ср. с точкой зрения А.А.Аникста: 4, с. 359 – 362]. Также Л.Е.Пинский указывал на недооценку Марло буффонады, приводившую к тому, что он предоставлял другим драматургам возможность дописывать комические партии; у Шекспира же роль шута была не только важна, но и доведена до совершенства [3, с. 114]. В вошедшей в ту же книгу статье «Сюжет-фабула и сюжет-ситуация» Л.Е.Пинский рассматривал сюжет-фабулу на примерах пришедшего из античности, из творчества Эсхила, образа Прометей и подготовленных средними веками и введенных Марло в «Трагической истории доктора Фауста» и Тирсо де Молина в «Севильском озорнике» «вечных» образов Фауста и Дон-Жуана, – все последующие разработки их связаны с деталями, тогда как «фактическая» основа (похищение огня, вызов статуи мужа, договор с бесом) и «реальный» герой остаются неизменными [3, с. 324 – 325].

Таким образом, внимание Л.Е.Пинского привлекла, преимущественно, «Трагическая история доктора Фауста», которую он стремился осмыслить с нескольких иных позиций, нежели это было принято в литературоведении прежних лет. Он воспринял образы Фауста и Мефистофеля как взаимодополняющие друг друга, попытался представить трагедию главного героя как трагедию передового сознания эпохи, во многом соотносимую с личностью самого Марло. По мнению Л.Е.Пинского, трагедия Марло оказалась ближе к изначальным народным представлениям о Фаусте, нежели книга Иоганна Шписа. Необычной представляется и трактовка исследователем образа Эдуарда II как образа титана, подобного Тамерлану, Фаусту и Варавве, но устремленного не к власти, знанию или богатству, а к безграничному наслаждению.

\* Статья подготовлена в рамках реализации проекта по гранту Президента РФ МД-2112.2013.6 «Текстология и поэтика русского художественного перевода XIX – начала XXI века: рецепция поэзии английского романтизма в синхронии и диахронии».

#### Библиографический список

1. Пинский, Л.Е. Предисловие // К. Марло. Трагическая история доктора Фауста / пер. с англ. под ред. Т. Кудрявцевой. – М., 1949.
2. Пинский, Л.Е. Шекспир. Основные начала драматургии. – М., 1971.
3. Пинский, Л.Е. Магистральный сюжет: Ф. Вийон, В. Шекспир, Б. Грасиан, В. Скотт. – М., 1989.
4. Жаткин, Д.Н. Осмысление творчества Кристофера Марло в литературоведческих и искусствоведческих трудах А.А. Аникста / Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43).

#### Bibliography

1. Pinskiy, L.E. Predislovie // K. Marlo. Tragicheskaya istoriya doktora Fausta / per. s angl. pod red. T. Kudryavcevoj. – M., 1949.
2. Pinskiy, L.E. Shekspir. Osnovniye nachala dramaturgii. – M., 1971.

3. Pinskiyy, L.E. Magistral'nyy syuzhet: F. Viyjon, V. Shekspir, B. Grasian, V. Skott. – M., 1989.  
 4. Zhatkin, D.N. Osmihshenie tvorchestva Kristofera Marlo v literaturovedcheskikh i iskusstvovedcheskikh trudakh A.A. Aniksta / D.N. Zhatkin, A.A. Ryabova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 6(43).

Статья поступила в редакцию 15.04.14

УДК 398 (398.1, 398.61, 398.83, 398.91)

**Soyan A.M. FEATURES OF FOLKLORE OF ERZINSKY KOZHUUN.** The article examines the folklore Erzinsky kozhuun, located in the southeast of Tuva. The author reveals its features. The paper especially emphasized Tuvan and Mongolian folklore connection.

**Key words:** folklore, Erzinsky kozhuun, Tuvan and Mongolian folk communication, riddles, proverbs, legends, good wishes.

**А.М. Соян, канд. филол. наук, ст. преп. каф. тувинской филологии и общего языкознания Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: soyan-a@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ФОЛЬКЛОРА ЭРЗИНСКОГО КОЖУУНА

В статье анализируется фольклор Эрзинского кожууна, расположенного на юго-востоке Тувы. Автором выявлены его особенности. В работе подчеркнуты тувинско-монгольские фольклорные связи.

**Ключевые слова:** фольклор, Эрзинский кожуун, тувинско-монгольские фольклорные связи, загадки, пословицы и поговорки, предания, благопожелания.

Фольклор – драгоценная жемчужина, хранилище духовного богатства, зеркало культуры и быта разных народов.

По мнению известной ученой С.М. Орус-оол, «историю изучения тувинского фольклора следует условно разделить на четыре периода, с точки зрения временной последовательности и итогов изучения: I. Дореволюционный период (конец XIX – начало XX вв.); II. Досоветский (1930-е гг.); III. Советский (1940-1980 гг.); IV. Современный (1990-е гг. по настоящее время) [1, с. 261].

Вопрос сбора и изучения жанров устного народного творчества является актуальным в условиях культурной глобализации. С каждым годом все меньше и меньше становится число истинных знатоков фольклора, особенно сказителей. Остро стоит вопрос о воспитании подрастающего поколения через знание пословиц, поговорок, сказок и т.д.

Целью данной статьи является выявление особенностей фольклора Эрзинского кожууна на примере оригинальных, прежде неопубликованных материалов, собранных в ходе экспедиции 2013 г.

Эрзинский район расположен на юго-восточной части Тувы и состоит из следующих населенных пунктов: Нарын, Эрзин, Мөрен, Кызыл-Сылдыс, Сарыг-Булуң, Бай-Даг, Качык. Общее количество населения по переписи 2013 года составляет 9383 чел.

Поскольку его территория граничит с Монголией, жители указанной местности издавна тесно контактировали с монголами и хорошо знали монгольский язык. Данный факт подтверждается и исследованиями ученых. Так, фольклористом Г.Н. Курбатским отмечено, что «в XVI-XVII вв. Тува входила в состав монгольского государства Алтын-ханов, а с 1757 по 1912 г. находилась под властью маньчжурской (дайцинской) династии... Заимствования из китайского и монгольского фольклора шли, в основном, из китайских, монгольских и тибетских книг, которые читали ламы и ламские ученики-послушники – хуураки.

Длительным и устойчивым было фольклорное общение на тувино-монгольской границе. До сравнительно недавнего времени, еще в 60-е гг., для большинства населения Эрзина и Тес-Хема монгольский язык был родным. Наличие группового тувино-монгольского билингвизма привело к многочисленным заимствованиям из монгольского и тибетского языков, которые отчасти и воспроизводят произведения фольклора» [2, с. 373].

В 1977 и 1978 гг. Б. Сонамом сделаны поездки в с. Нарын, в результате которых записаны образцы фольклора местного населения. В 2011-2012 гг. научными сотрудниками Тувинского института гуманитарных исследований (ТИГИ) были организованы полевые экспедиции в Эрзинский кожуун. Собранные ими материалы хранятся в научном архиве вышеупомянутого института.

Преподаватели и студенты филологического факультета Тувинского государственного университета ежегодно выезжают

в разные кожууны Тувы для сбора, систематизации, архивной обработки фольклорных материалов. В июне 2013 г. канд. филол. наук, доц. каф. тувинской филологии и общего языкознания Е.Т. Чамзырын, канд. филол. наук, старший преподаватель названной кафедры А.М. Соян вместе со студентами 2 курса, обучающихся по специальности «Родной язык и литература», побывали в Эрзинском кожууне.

Основными задачами экспедиции стали сбор, запись, обработка, систематизация, классификация и изучение устного народного творчества жителей данного района. В течение нескольких суток была проведена работа с информантами, среди которых Мажаа Татьяна Төмүровна (1933 г.р.), Бавуу Хоома Балганович (1935 г.р.), Мангар Сагды Маажайович (1936 г.р.), Дупчур Суге Ажиевич (1938 г.р.), Самдан Балдирмаа Базыровна (1948 г.р.) и т.д.

Особенность устно-поэтического творчества жителей Эрзинского кожууна заключается в том, что в нем прослеживаются тувинско-монгольские фольклорные связи. Тексты материалов содержат тувинские и монгольские слова, выражения вперемежку. Некоторые образцы жанров озвучиваются информантами сначала на монгольском языке, а потом на тувинском.

**Загадки.** «Загадки развивали смекалку, творческое воображение и память, расширяли кругозор, учили наблюдать, думать, рассуждать, реально оценивать мир» [2, с. 335].

В Эрзинском кожууне нами записаны загадки разной тематики. Приведем примеры.

а) О внутренних органах животных:

(1) *Далан дакпыр* (саргыяк). (И-1)

‘Семидесятикратный’ (книжка, т.е. часть желудка у жвачных животных).

В ней встречается монгольское слово *далан*, которое в переводе означает 70 (семьдесят).

б) О птицах и животных.

У нескольких загадок имеются монгольские и тувинские параллели:

(2) монг. *Мяндар-мяндар гишгэлтэй,*  
*Мянга түмэн тавалтай.* (И-1)

тув. *Муң-муң базымныг,*  
*Муң түмөн эдеришкилиг* (сааскан). (И-1)

‘У неё тысяча-тысяча шагов,  
У неё тысяча, множество спутников’ (сорока).

(3) монг. *Хон-хон дуутай,*  
*Хонулон дээрээ саадагтай.* (И-1)

тув. *Хоң-хоң ыттыг,*  
*Ооргазында саадактыг* (ыт). (И-1)

‘Издаёт звуки хоң-хоң,  
на спине имеется колчан’ (собака).

(4) монг. *Талын саан*  
*Тали хептир.* (И-1)

- тув. *Хову ындында*  
*даш орну* (конгул). (И-1)  
 'За степью имеется  
 след от камня' (дупло).  
 в) О частях тела:  
 (5) монг. *Агийт алаг ямаа*. (И-1)  
 тув. *Куй иштинде шокар өшкү* (карак). (И-1)  
 'Внутри пещеры рябая (пятнистая) коза'  
 (глаз).

тув. *Хову ындында*

Издавна «загадки помогали практически познавать и изучать окружающий мир. Загадка являлась также средством развития особой техники мышления, выработки критериев сравнения, сопоставления, отождествления, формой веселого досуга, испытания мудрости, тайной (условной, иносказательной) речи... Через загадку открывалось многообразие жизненно-предметных связей» [2, с. 334].

**Пословицы и поговорки.** «Пословицы и поговорки – краткие образные изречения – отражают историческое прошлое, житейский опыт, уклад жизни, мировоззрение, поэтическую ода-

*Кижы кырыырга, уруг-дарыгның доогу болур,*  
*Аскыр кырыырга, кулун-чавааның доогу болур.* (И-2)

ренность, мудрость тувинского народа» [3, с. 3].

'Когда человек состарится, станет посмешищем детей,  
 Когда жеребец состарится, станет посмешищем жеребёнка, стригунов'.

В данной пословице употребляется монгольское слово *доогу* 'посмешище, насмешка'. Основным способом организации строк выступает синтаксический параллелизм.

Пословицы и поговорки эрзинцев богаты тематикой. Приведем примеры.

а) об общественных явлениях:  
*Чаан-даа болза оруун эдерер,*  
*Чазак-даа болза хоойлуун эдерер.* (И-3)

'Даже слон будет идти по своему пути,  
 Даже Правительство будет идти по своему закону'.

б) о нраве:  
*Ишкен чеми хоран болур,*  
*Идегээн эжи дайзын болур.* (И-4)  
 'Съеденная пища становится ядом,  
 Друг, на кого надеялся, станет врагом'.

в) о качествах человека:  
*Кижы сагындыр-даа болза, чугаалаваан шаанда сагынмас,*  
*Саазын чуга-даа болза, шиштевээн шаанда оюлбас.* (И-3)  
 'Даже если человек памятный, не вспомнит, пока не про-

говорит,  
 Даже если бумага тонкая, не становится дырявой, пока не проткнут'.

г) о сплоченности:  
*Шупту чугаалажырга, чеме чок,*  
*Булээн-биле чунарга, хир чок.* (И-3)

'Когда все будут разговаривать друг с другом, не будет упрека,

Когда будут умываться теплой водой, не будет грязи'.

д) о дружбе  
*Эзер чокта, шыланчыг,*  
*Эш чокта, чалгааранчыг.* (И-5)

'Без седла утомительно,  
 Без друга скучно'.

Таким образом, пословицы и поговорки жителей Эрзинского кожууна своеобразны по содержанию, мелодичны, богаты разными видами тропов.

**Песни и частушки.** «Вообще народные песни подразделяются тувинцами на две жанровые группы: ырлар – песни и кожамык – припевки. А.Н. Аксенов пояснял: «К жанру ырлар относятся медленные лирические песни с мелодиями распевного типа и поэтическими текстами преимущественно созерцательного характера (о родном крае, о скотоводстве, охоте, о любви и разлуке, жалобы на тяжелую долю в старое время), а также исторические песни (например, о восстании шестидесяти богатырей).

К жанру кожамык относятся быстрые лирические песни с мелодиями нераспевного типа, имеющие нередко припевы (кожамык) с импровизируемыми по преимуществу поэтическими текстами» [4, с. 63].

Во время экспедиции нами были записаны огромное количество частушек, у которых обширная тематика: жизнь, любовь, нравственность, труд и т.д. В них воспевались родные места коренного населения, такие, как Сөөлчер, Эрзин, Бай-Даг, Мөге-Мөрен, Тарлашкын, Качык, Алдыы-Суг, Устүү-Суг. Часто встречаются частушки, где исполнитель поет о том, что он относится роду соянов, иргитов и т.д.

*Узун Сөөлчер унун чурттаан*  
*Улуг иргит уруу боор мен.*  
*Улуг иргит уруу болгаи,*  
*Уян чаңныг убаң боор мен.*

*Тос-ла-Булак чуртун чурттаан*  
*Доруун иргит уруу боор мен.*  
*Доруун иргит уруу болгаи,*  
*Дошкун чаңныг убаң боор мен.* (И-6)

'Я – дочь великих иргитов,  
 Проживающих вдоль длинной Сөөлчер.  
 Из-за того, что я – старшая дочь великих иргитов,  
 У меня нетвердый характер.

Я – дочь довольно хороших иргитов,  
 Проживающих в своей родине Тос-Булак.  
 Из-за того, что я – дочь довольно хороших иргитов,  
 У меня суровый характер'.  
 Большая часть частушек посвящена любовным чувствам.

*Эзир куштун баскан изи*  
*Эрик черге таңма болзун.*  
*Эжим кыска ынакшылым*  
*Эмчи тыппас аарыг болзун.* (И-7)

'Пусть след птицы – орла  
 Останется печатью на берегу.  
 Пусть моя любовь к подруге  
 Останется болезнью, которую не обнаружит врач'.

Таким образом, многочисленность частушек можно объяснить тем, что «если крупные эпические жанры тувинского фольклора уже не развиваются, не обновляются, то все стихотворные, сохраняя свой прежний строй, формы, обогащаются новыми идеями, темами» [5, с. 77].

**Легенды и предания.** В Эрзине в основном бытуют предания и легенды о происхождении названий мест: Бай-Дага, Тере-Холя, Нарына, Делгер-Мөрен, Баян-Чыргалаңды, Ортаа-Чыргалаңды, Устүү-Чыргалаңды, Көк-Молдурга, Кежеге даа, Төре-Хөл.

Интересны своим содержанием и предания о двух ворожеях по лопатке, о хане Элчиген-Кулактыг.

**Благопожелания.** «Благопожелания являются одним из наиболее широко распространенных и любимых жанров тувинского народа. Они придают семейно-бытовым и календарным обрядам торжественность и понимание значимости совершаемого ритуала.

Разнообразна и богата тематика благопожеланий. В них нашли отражение многие стороны народной жизни тувинцев: мировоззрение, нравственные принципы, идеалы, основы традиционной педагогики и т.д.» [6, с. 34]. От информантов в основном записаны свадебные благопожелания и благопожелания при стрижке волос ребенка на третьем году жизни.

*Хараачалыг алдын ак өргээзинге*  
*Кадын ышкаш, ноян ышкаш*  
*Каас-чараш чурттаар болзун!*  
*Кадак дег буянный,*  
*Сүт дег ак,*  
*Артыш дег чаагай*  
*Мандып турар болзун!* (И-4)

'Пусть проживут красиво,  
 как царица, как нойон,  
 в своем бело-золотом дворце,  
 где наверху имеется обруч для закрепления жердей.  
 Пусть будут благородными, как кадак,  
 Белыми, как молоко,  
 Пусть будут расцветать великолепно,  
 Как можжевельник'.

Таким образом, собранный нами материал позволяет судить о том, что фольклор эрзинцев уникален. Следует отметить, что и в настоящее время местное население хорошо говорит на

монгольском языке. К примеру, мы обратили внимание на ситуацию в селе Нарын. Там почти все говорят на монгольском языке, даже некоторые считают его родным языком. Село Нарын находится в нескольких километрах от заставы Цаган-Тологой. Опираясь на имеющийся материал, можно прийти к выводу о том, что особенность устно-поэтического творчества Эрзинского кожууна заключается в сохранении следов тувинско-монгольских, монгольско-тувинских фольклорных связей.

#### Библиографический список

1. Орус-оол, С.М. О тувинской фольклористике: основные направления развития // Избранные научные труды: сб.ст. – Кызыл, 2011.
2. Курбатский, Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре. – Кызыл, 2001.
3. Мудрость народа / сост. О.К. Саган-оол, М.А. Хадаханэ; пер. С.В. Козлова. – Кызыл, 2001.
4. Кыргыс, З.К. Песенная культура тувинского народа. – Кызыл, 1992.
5. Куулар, Д.С. Жанры устно-поэтического творчества тувинского народа // История и современность: сб.ст. – Кызыл, 2002.
6. Юша, Ж.М. Обрядовая поэзия тувинцев. – Новосибирск, 2009.

#### Bibliography

1. Orus-ool, S.M. O tuvinskoyj foljkloristike: osnovnihe napravleniya razvitiya // Izbrannihe nauchnihe trudi: sb.st. – Kihzihl, 2011.
2. Kurbatskiy, G.N. Tuvincih v svoem foljklоре. – Kihzihl, 2001.
3. Mudrostj naroda / sost. O.K. Sagan-ool, M.A. Khadakhaneh; per. S.V. Kozlova. – Kihzihl, 2001.
4. Kihrgihs, Z.K. Pesennaya kuljtura tuvinskogo naroda. – Kihzihl, 1992.
5. Kuular, D.S. Zhanrih ustno-poehticheskogo tvorchestva tuvinskogo naroda // Istoriya i sovremennostj: sb.st. – Kihzihl, 2002.
6. Yusha, Zh.M. Obryadovaya poehziya tvincev. – Novosibirsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 15.04.14

УДК 811. 161. 1' 42

**Burmistrova T.A. STRUCTURE AND CONTENTS OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF NAMES OF SETTLEMENTS (ON THE BASIS OF LINGUISTIC AND REFERENCE SOURCES).** The article describes the content and structure of the lexical-semantic group of names of settlements on the basis of linguistic and reference sources (the end of XX – the beginning of XXI century). The method of the overlay of the lists, which were obtained from these sources, allowed determining the amount and structure of the lexical-semantic group of the settlements' names in the modern Russian language. Different characteristics of settlements (prevalence, socioeconomic and regional characteristics of residence) provide the basis for defining a nuclear part of this lexical-semantic group and making thematical segmentation of its contents.

**Key words:** lexical-semantic group, nuclear part of a group, group structure, thematic segmentation, differential features, lexical opposition, semantic scope.

**Т.А. Бурмистрова**, аспирант Национального минерально-сырьевого университета «Горный», г. Санкт-Петербург, E-mail: burmistrova\_07@mail.ru

## СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ (ПО ДАННЫМ ИСТОЧНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И СПРАВОЧНОГО ХАРАКТЕРА)

Статья посвящена описанию содержания и структуры лексико-семантической группы наименований населенных пунктов по данным источников лингвистического и справочного характера (конец XX – начало XXI вв.). Прием наложения списков, полученных из этих источников, а также анализ содержания лексических единиц, позволил определить объем и структуру лексико-семантической группы наименований населенных пунктов в современном русском языке. Различные характеристики населенных пунктов (степень распространенности, социально-экономические и региональные особенности проживания) создают основания для выделения ядерной части соответствующей лексико-семантической группы, а также для тематической сегментации ее основного содержания.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая группа, ядерная часть группы, структура группы, тематическая сегментация, дифференциальные признаки, лексическая оппозиция, семантический объем.

Как известно, одной из важнейших задач исследования лексического состава языка в рамках антропоцентрического подхода является «выделение и описание тех разрядов лексических единиц, которые отмечены особой культурной информативностью», отражающей особенности национальной культуры, жизненного уклада, культуры повседневности народа [1, с. 4]. К таким группам лексики относится лексико-семантическая группа наименований населенных пунктов, содержание, границы и структура которой требуют определенного уточнения ввиду несовпадения данных, содержащихся в источниках различного характера. Для объективного определения объема группы этих наименований были использованы источники лингвистического и справочного характера. Источником справочного характера

является «Официальный сайт городов Российской Федерации» [2], где задокументированы наименования и описание административных населенных пунктов РФ. Согласно этому установочному документу выделяется 10 населенных пунктов и, соответственно, их наименований: *город, село, деревня, хутор, станция, слобода, аул, поселок, поселок городского типа, рабочий поселок*, при этом обязательным признаком населенного пункта является «использование его как места длительного обитания». Характер данных населенных пунктов определяется следующим образом: *город* – крупный населенный пункт (не менее 12 000 жителей), являющийся административным, промышленным, торговым и культурным центром района, области, округа и т.п., жители которого не заняты в сельском хозяйстве;

**село** – населенный пункт с численностью жителей 1-2 тысячи человек, занятых в сельском хозяйстве и промыслах (изначально село по определению располагалось довольно далеко от города и обязательно имело церковь; именно в селе чаще всего размещаются предприятия по промышленной переработке продуктов крестьянского труда: мельницы, лесопилки, крупорушки, известковые ямы и др.); **деревня** – населенный пункт с несколькими десятками или сотнями домов индивидуальной застройки (в деревне преобладающее занятие жителей – это сельское хозяйство, промыслы; большими обычно считаются деревни с 30 и более дворами; в канонической топонимике деревня – это поселение, не имеющее церкви и помещичьей усадьбы); **хутор** – это населенный пункт крайне маленького размера, отдельная крестьянская усадьба с обособленным хозяйством, включающая в себя не более десятка строений (хутор – часто семейное поселение; иногда хутором называют отдельно стоящую группу жилых строений, административно относящихся к более крупному населенному пункту); **станица** – это изначально административная казачья сельская единица, состоящая из одного или нескольких казачьих поселений (хутора, поселки); **слобода** – это название различных поселений в Русском государстве XI-XVII вв., население которых временно освобождалось от государственных повинностей (в современной России слобода – это пригородный поселок); **аул** – это традиционное поселение у тюркских народов, народов Северной Азии и Кавказа; **поселок** – общее название населенных пунктов с ненормированным количеством жителей и строений, от десятка, до нескольких тысяч; **поселок городского типа** – это населенный пункт по численности жителей не менее трех тысяч человек, занимающий промежуточное положение между городом и селом (в отличие от села, в таких поселках основная часть населения не занята в сельском хозяйстве); **рабочий поселок** – название поселка городского типа, значительная часть населения которого занята на крупном предприятии. В этой классификации можно выделить ряд основных дифференцирующих признаков: **количество жителей**: город не менее 12 тысяч жителей, село 1-2 тысячи человек; **характер занятости населения**: в городе жители не заняты в сельском хозяйстве; в селе и в деревне население занято в сельском хозяйстве и промыслах; в поселке городского типа население не занимается сельским хозяйством, в рабочем поселке население занято на крупном предприятии; **законодательный порядок**: для отнесения населенного пункта к категории города необходимо оформление в законодательном порядке; **типы застройки**: для деревни характерны индивидуальные застройки; **наличие церкви**: село обязательно имело церковь. Таким образом, выделенные дифференцирующие признаки намечают оппозицию «город-деревня», зафиксированную в источниках справочного характера.

В источниках лингвистического характера, а именно, в «Большом толковом словаре русских существительных» Л.Г. Бабенко (далее БТСР) [3] раздел «Населенный пункт» составляют четыре идеографические группы слов: тип населенного пункта; место в населенном пункте; совокупность населенных пунктов; человек, живущий где-либо. В интересующую нас группу наименований населенных пунктов включены следующие имена существительные: **аул, выселок, глубинка, глушь, город, поселение, поселок, предместье, пригород, район, райцентр, селение, село, слобода, слободка, станица, столица, усадьба, фактория, хутор, центр** – всего 28 наименований. Соответственно, материалы идеографического словаря значительно расширяют содержание документов справочного характера.

В «Русском семантическом словаре» под общей ред. Н.Ю. Шведовой [4] интересующая нас группа наименований населенных пунктов включена в общий раздел названий «населенных, обрабатываемых и используемых человеком территорий», куда относятся обозначения стран, государств, административно-территориальных единиц и объединений, городов, населенных пунктов, поселков городского типа, населенных пунктов негородского типа, земельных участков, домовладений, временных мест пребывания, названий жилых мест по функции, качеству, разным мест, используемых для сельскохозяйственных, хозяйственных, технических целей, мест для отдыха, лечения, оздоровления, путей, дорог, дорожных сооружений и остановочных пунктов. В качестве одной из многочисленных групп этого подраздела выделена группа «Города и другие населенные пункты» (всего 37 наименований), которая включает следующие подгруппы: 1) «Города и другие населенные пункты»: а) «Города и пригородные населенные места. Поселки городского типа» (на-

пример, **автоград, город, град, мегаполис, наукоград, полис и др.**); б) «Населенные места, примыкающие к городу или служащие для его основания» (например, **город, крепость, местечко, посад, предместье, пригород, слобода, слободка**). 2) «Населенные пункты негородского типа. Следы поселений»: а) «Сельские населенные пункты» (например, **аул, весь, выселок, деревня, кишлак, мыза и др.**); б) «Негородские места временного жительства или специального назначения» (например, **заимка, зимовка, зимовье, кочевье, орда, пункт, становище, стойбище**). Населенными пунктами, относящимися к городу, являются **крепость, местечко, посад, предместье, пригород, слобода, слободка**. Населенные пункты негородского типа: **аул, весь, выселок, деревня, кишлак, мыза, поселок, селение, селитьба, селище, село, сельцо, скит, слобода, станица, станок, улус, усадьба, фактория, хутор**. Показательно, что в этом словаре приводятся национально отмеченные населенные пункты: **аул, кишлак**, а также негородские места временного жительства или специального назначения: **заимка, зимовка, зимовье, кочевье, орда, пункт, становище, стойбище**. Следует отметить, что в лексико-семантическую группу наименований населенных пунктов включены наименования устаревшего характера (например: **фактория, мыза, селитьба, улус, становище, орда**, которые в толковых словарях современного русского языка сопровождаются пометой «устаревшее»). Использование приема наложения приведенных выше списков (соответственно 10, 28 и 37 лексических единиц, выделенные в рассматриваемых источниках), а также исключение из списка слов устаревшего характера позволило определить объем (около 30 единиц) и структуру лексико-семантической группы наименований населенных пунктов. Центром (ядром группы) можно считать слова, которые попали во все списки: **город, деревня, поселок, село, слобода, станица, хутор**. Основное содержание группы составляют наименования, которые тематически можно условно разделить на следующие подгруппы: 1. Населенные пункты городского типа (**город, автоград, наукоград, поселок, рабочий поселок и др.**). 2. Населенные пункты негородского типа (**деревня, село, слобода, выселок, слободка**). 3. Места жительства специального назначения (**заимка, кочевье, стойбище**). 4. Национально отмеченные населенные пункты (**аул, кишлак**).

Таким образом, содержание этой группы характеризуется значительной подвижностью. Как известно, в современной отечественной лингвистике сложилось достаточно устойчивое воззрение на развитие языка как результат действия интерлингвистических, так и экстралингвистических факторов. К экстралингвистическим причинам развития словарного состава языка относят «факторы социальных, политических, исторических, экономических, научно-технических и т.д. изменений в жизни конкретной лингвокультурной общности» [1, с. 15], которые очень ярко проявляются в жизни российского общества начала XXI в. С одной стороны, ряд слов, зафиксированных словарями, имеет помету «устаревшее», (например, **фактория, мыза, селитьба, улус, становище** имеют помету «устаревшие»), а с другой стороны, в самые последние годы в современном русском языке появляются новые наименования (**коттеджный поселок, клубный поселок, эко-поселок, коттеджный комплекс, поселок таунхаусов**). Многие из них еще не попали в словари в качестве самостоятельных единиц, однако в словарях новой лексики некоторые из них зафиксированы в иллюстративном материале. Ср., например, данные «Толкового словаря русского языка начала XXI века» под ред. Г.Н. Складневской [5]: **Таун-хауз и таунхауз**: небольшой городской дом, коттедж на одну или несколько семей, комплекс таких коттеджей, расположенных за пределами городского центра (**Корр.: А почему именно в коттеджном поселке, а не в деревне? В чем преимущество коттеджной застройки? Д. Донцова: Во-первых, охрана. Во-вторых, соседи – люди твоего круга и одинакового финансового достатка. Никто не полезет в твой дом с криминальными целями. В-третьих, коттеджный поселок подразумевает магазин и спортивный комплекс** (Донцова Д. Спят усталые игрушки).

Наименования населенных пунктов нового типа значительно расширяют состав лексико-семантической группы наименований населенных пунктов, зафиксированных ранее, отражают динамику социально-экономических изменений в обществе, а также в определенной степени снимают оппозицию между населенными пунктами городского и негородского типа, зафиксированную в словарях, поскольку называемые ими населенные пункты создают новые условия проживания: за пределами города в экологически благоприятном природном окружении, но с удобствами городского типа.

## Библиографический список

1. Васильева, Г.М. Лингвокультурологические аспекты русской неологии: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. – СПб., 2001.
2. [Э/р]. – Р/д: <http://www.официальные-сайты-городов.рф/0-opred.html>.
3. Бабенко, Л.Г. Большой толковый словарь русских существительных. – М., 2009.
4. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / РАН Ин-т рус. яз.; под общей ред. Н.Ю. Шведовой. – М., 2000.
5. Толковый словарь русского языка начала XXI века / под ред. Г.Н. Складневской. – М., 2006.

## Bibliography

1. Vasiljeva, G.M. Lingvokulturologicheskie aspektih russkoy neologii: avtoref. dis. ...d-ra filol. nauk. – SPb., 2001.
2. [Eh/r]. – R/d: <http://www.officialnihe-saytjti-gorodov.rf/0-opred.html>.
3. Babenko, L.G. Boljshoj tolkovihyj slovarj russkikh suthstvitel'nykh. – M., 2009.
4. Russkijj semanticheskijj slovarj. Tolkovihyj slovarj, sistematizirovannihyj po klassam slov i znachenij / RAN In-t rus. yaz.; pod obthej red. N.Yu. Shvedovoj. – M., 2000.
5. Tolkovihyj slovarj russkogo yazihka nachala XXI veka / pod red. G.N. Sklyarevskoj. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 29.04.14

УДК 808.1

*Sokolova I.S. THE POPULAR SCIENTIFIC BOOK ON NATURAL SCIENCES: AN INDIVIDUAL AUTHOR'S STYLE AND A STEREOTYPE OF THE NATURAL SCIENCES.* The researcher distinguishes four main groups of features of an author's style in works published in books on popular scientific problems. These features are predetermined by specifics of natural-science conception and knowledge that doesn't cancel the manifestation of an identity of an author.

**Key words:** popular scientific books, natural sciences, work, author, individual style.

*И.С. Соколова, канд. филол. наук, доц. каф. издательского дела и книговедения Московского гос. университета печати им. Ивана Федорова, г. Москва, E-mail: irso@yandex.ru*

## НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ КНИГА ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ: ИДИОСТИЛЬ АВТОРА И СТЕРЕОТИПНОСТЬ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

Выделены четыре основные группы особенностей авторского стиля публикуемых в книжных научно-популярных изданиях по естественным наукам произведений. Эти особенности предопределяются спецификой естественнонаучного познания и знания, что не отменяет индивидуальности проявлений каждого автора.

**Ключевые слова:** научно-популярная книга, естествознание, произведение, автор, идиостиль.

Понятие «идиостиль» традиционно применялось по отношению к стилю литературно-художественных произведений писателей и поэтов. Однако этот термин исследователи начали использовать и при анализе особенностей индивидуального стиля того или иного журналиста, хотя и обращается внимание на то, что индивидуальность журналиста нередко нивелируется в результате ориентации на унифицированный стиль издания, для которого он пишет [1, с. 21–22], в результате использования набора заимствований [2, с. 157]. Практика использования понятия «идиостиль» заметна и при подготовке диссертационных работ [3], представляющих собой передний фронт исследовательской деятельности. Можно говорить о том, что данный термин в последнее время получает более широкое распространение.

В рамках настоящей работы мы будем оперировать термином «идиостиль» применительно к специфике стиля конкретного автора научно-популярного произведения естественнонаучной тематики, опубликованного в книжном издании, в пределах которого индивидуальный стиль автора, как правило, разворачивается наиболее полно и наглядно. Нам представляется, что стиль подобных произведений, с одной стороны, испытывает влияние стереотипов естественных наук как наук «жестких» (hard sciences), имеющих дело с воспроизводящимися объектами изучения и ориентированных на максимальную объективность, когда эти воспроизводящиеся объекты должны быть представлены «сами по себе», без вмешательства факторов, связанных с субъектом (исследователем). С другой же стороны, стиль таких произведений находится под влиянием возможностей относительной свободы, открывающихся перед автором благодаря самой идее популяризации как изложения некоторых фактов и теорий для читателя, не являющегося носителем узкоспециальных знаний по предмету изложения.

Специалисты выделяют три основных подхода к изучению идиостиля журналиста: «В традициях первого – структурного подхода – применяется анализ идиостиля журналиста на всех уровнях языка: от фонетического до текстового. Второй подход

– “доминантный” – предполагает выявление стилистических доминант авторского журналистского текста и анализ их функционального использования. Наконец, в основе третьего подхода лежит анализ стилистических слагаемых, которые могут и не быть доминантными в количественном отношении, но с точки зрения исследователя являются наиболее выразительными в функциональном, семантическом и художественном планах» [4, с. 121]. В нашей работе мы обратимся к «доминантному» подходу, поскольку именно он, с нашей точки зрения, дает возможность выявить характеристические в статистическом плане черты стиля конкретного автора научно-популярного произведения с целью предпринять попытку связать эти показательные в отношении частоты встречаемости черты с особенностями естественнонаучной предметной области, отражаемой в этом произведении. То есть наша цель состоит в том, чтобы установить взаимосвязь между проявлениями идиостиля конкретного автора и проявлением всеобщих законов и закономерностей естественных наук. Таким образом мы исследуем противоречие «общее (в природном мире) – единичное (в человеческом обществе)».

В результате рассмотрения и анализа произведений в книжных изданиях научно-популярного типа по естествознанию мы выделили четыре основные группы стилистических доминант определенного автора. Одна из них объединяет ситуации, сопряженные с обращением к тем или иным стилистическим приемам с целью упростить восприятие и понимание читаемого неспециалистом. Это может делаться, в частности, за счет использования коротких предложений, причем простых по преимуществу. Например, в книге «Мир, созданный химиками: От философского камня до графена» П.А. Образцова (М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2011. (Galileo)) читаем: «Гораздо проще с напитками. Все содержащиеся в них углеводы – это именно сахароза, белый сахар» (с. 59); «Ртуть обладает огромной силой. Она может даже изменить историю» (с. 79); «Тут вот какое дело. Размеры современных ускорителей элементарных частиц составляют десятки километров. Стоимость оборудо-

дования нормальной химической лаборатории достигает нескольких миллионов долларов. Расшифровка генома человека длилась 12 лет и осуществлялась силами десятков лабораторий мира, затрачено на это было три миллиарда долларов. Так что современная наука – дорогостоящая многолюдная деятельность, совершенно невозможная в домашних условиях. Это общепринятое мнение.

Однако неверное. Наука “на коленке” сохранилась!» (с. 157–158); «Химический язык распространен не только у насекомых. Молекулярными сигналами обмениваются рыбы, например лососи на нересте, птицы, млекопитающие – бобры, скунсы. Причем у млекопитающих отмечены и половые аттрактанты» (с. 182).

Кроме того, в эту же группу следует отнести случаи, когда автор заранее уведомляет читателя о том, что он уже готов к восприятию определенного материала. Так, в книге А.В. Коржухова и В.Ф. Дмитриева «Кто Вы, доктор Бор? Исторические реконструкции в физике» (М.: Ленанд, 2014) читатель находит: «Пришло время для второго рубежного краткого историко-методологического комментария, подобного тому, который был сделан в конце первой главы» (с. 64); «Здесь пришло самое, на наш взгляд, время упомянуть имя Зоммерфельда, развившего (логически и содержательно) теорию Бора» (с. 74).

Обратим внимание на то, что данная группа включает как случаи минимализации (экономии) речевых усилий (примеры первого типа), так и ситуации их максимизации (некоторой избыточности). Стилистические черты рассмотренной группы вызываются к жизни повышенной сложностью для недостаточно подготовленного читателя естественнонаучных текстов, объясняющих поведение объектов мира природы.

Вторая группа ситуаций объединяет обращение к различным хорошо знакомым потенциальному читателю произведениям художественной литературы; к неформальным рассказам о характерах, привычках ученых-естествоиспытателей. То есть читателя переносят в достаточно понятный ему, относительно близкий, привычный контекст. Скажем, в издании «Мир, созданный химиками: От философского камня до графена» читатель обнаруживает следующие фрагменты: «Помните “Понедельник начинается в субботу” братьев Стругацких, статью в стенгазете “Фосфор нужен человеку как воздух?”» (с. 140); «Помните кетчуп О. Генри, “покрывший от стыда, когда на нем написали “натуральный”»» (с. 220). А в книге М.Г. Воронкова и А.Ю. Рулева «О химии и химиках и в шутку и всерьез» (М.: Мнемозина, 2011) мы читаем: «Академик В.И. Гольданский отличался веселым нравом и блестящим остроумием» (с. 125); «Мейер отличался необыкновенной памятью и разносторонней эрудицией» (с. 170); «Николай Николаевич Семенов отличался огромным интересом к научным и околонаучным вопросам и юношеской увлеченностью решаемыми им проблемами» (с. 199). В результате мы наблюдаем проявление некоторой информационной избыточности, но именно она способствует наилучшему усвоению основного материала. В.Е. Чернявская описывает это следующим образом: «Создается информационная избыточность за счет введения дополнительных деталей, уточнений, пояснений, повторов, отступлений, обеспечивающих доступность содержания неспециалисту» [5, с. 43]. Хотя сведения из биографий ученых часто включаются в научно-популярные произведения естественнонаучной тематики [6, с. 122], элементами идиостиля того или иного автора, по нашему мнению, они становятся благодаря тому, как именно, в какой форме они предъявляются читателю.

Стилистические особенности второй группы – отражение стремления сделать мир природных объектов и явлений более близким читателю-неспециалисту благодаря введению социального контекста.

Третья группа ситуаций представляется нам наиболее сложной, поскольку в нее мы объединили стилистические черты, моделирующие научный стиль речи за счет применения характерных элементов и конструкций. Это помогает читателю представить атмосферу научного поиска в сфере естествознания. В книге В.П. Решетникова «Почему небо темное. Как устроена Вселенная» (Фрязино: Век 2, 2012. (Наука для всех)) мы видим такие, к примеру, особенности подобного рода: «Итак, пусть бесконечная стационарная Вселенная равномерно заполнена звездами, причем  $n$  – среднее число звезд в единице объема, а  $L$  – средняя светимость одной звезды, то есть полная энергия, излучаемая ею в единицу времени во всех направ-

лениях» (с. 17); «Итак, соберем воедино кусочки мозаики и представим себе портрет окружающей нас Вселенной» (с. 157). Случаи применения терминов и терминологических словосочетаний с одновременным их кратким и точным разъяснением также можно отнести к данной группе. В работе М.М. Левицкого «Добро пожаловать в химию!» (М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013) содержатся следующие высказывания: «Например, сероводород – соединение серы с водородом – содержится в заметном количестве в природном газе некоторых месторождений...» (с. 8); «...при сгорании этого газа образуется диоксид серы – соединение серы с кислородом...» (с. 8); «Оказалось, что в качестве источника серы можно использовать сульфаты – соли серной кислоты...» (с. 8); «Это был минерал монацит, представлявший собой смесь фосфатов церия  $^{58}\text{Ce}$ , лантана  $^{57}\text{La}$  и тория  $^{90}\text{Th}$  (фосфаты – соли фосфорной кислоты)» (с. 9).

Третья группа особенностей, таким образом, – это своеобразное отражение попытки не упрощать понимание естественнонаучного знания, как это происходит в пределах двух предыдущих групп, а продемонстрировать сложность естественнонаучного познания. Фактически можно говорить о трансляции типичных для области естественных наук методологических установок. В естественных науках весьма важна системность, вписанность каждого фрагмента знания в стройную теоретическую систему. «В естественной науке теория, как правило, однородна: все знания и закономерности, включенные в теорию, получают на идеальных объектах, которые или преобразуются друг в друга (сложные в более простые), или сводятся к “началам” (исходным идеальным построениям), – пишет В.М. Розин; – в результате все знания и закономерности организуются в систему и приобретают теоретический статус (осознаются как научное объяснение)» [7, с. 86]. Конечно, трансляция отдельных конструкций и элементов, типичных для собственно научного стиля в сфере естествознания, не может и не призвана воссоздавать стройные теоретические системы естественных наук; главное предназначение таких конструкций и элементов – именно передать атмосферу системного, а не хаотичного научного поиска в естествознании (хотя и здесь истории известны «случайные» достижения). Теоретический контекст в научно-популярном тексте по естественным наукам часто заменяется социальным контекстом, о котором мы рассуждали, анализируя вторую группу стилистических особенностей. «Популярно изложенное научное знание нельзя рассматривать как неквалифицированное, когда имеет место сообщение истинных, достоверных результатов, данных, заключений, полученных в ходе объективных научных исследований, но освобожденных при изложении неспециалисту от системно-связующего контекста (курсив наш. – И.С.)», – подчеркивает В.Е. Чернявская [5, с. 42].

В рамках четвертой группы специфических конструкций мы объединили ситуации, когда автор теми или иными способами стремится обеспечить наглядность описываемого. Это может достигаться, в частности, благодаря прямому указанию на рассматриваемые объекты. К примеру, в издании А.С. Дмитриева «Законы физики в повседневной жизни: Коллекция опытов в домашних условиях» (М.: Либроком, 2013. (Науку – всем! Шедеры научно-популярной литературы (физика))) читатель встречает такие конструкции: «Вот на фотографии этой изумительный прибор...» (с. 108); «Вот и формула» (с. 116); «Вот внизу схема...» (с. 132); «А вот вам простой прибор...» (с. 226). Другой способ, напротив, предполагает динамику, действие (использование глаголов первого лица единственного числа в настоящем времени, множественного числа будущего времени). В научно-популярной монографии К.Циммера «Микроскоп: Е. coli и новая наука о жизни» (пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2013) мы видим следующие фразы: «Я держу в руках прозрачную круглую коробочку и смотрю в окно» (с. 7); «Я переворачиваю коробочку» (с. 8); «Я подношу чашку Петри к окну» (с. 11); «Я смотрю на жизнь сквозь увеличительное стекло, состоящее из миллионов E. coli» (с. 11). Заметим, что эти примеры заимствованы из переводного издания. Текст перевода не отражает идиостиля самого автора в полной мере. Его стиль в большей или меньшей степени меняется под воздействием стиля переводчика. Однако мы считаем возможным обратиться и к переводу, чтобы продемонстрировать определенную тенденцию оперирования характерными конструкциями. Приведем примеры из оригинального издания Г.Б. Шульпина «Эта увлекательная химия» (3-е изд. М.: Либроком, 2013. (На-



уку – всем! Шедевры научно-популярной литературы)): «Сфотографируем скопление молекул бензола...» (с. 31); «Нагреем глюкозу с метиловым спиртом в присутствии сухого хлористого водорода» (с. 65); «Возьмем длинную стеклянную трубку, укрепим ее вертикально и заполним порошком оксида алюминия...» (с. 162); «Растворим нашу смесь в небольшом количестве бензола и нанесем ее сверху в трубку с оксидом алюминия...» (с. 163); «Добавим теперь сверху в колонку растворитель бензол» (с. 163).

Особенности четвертой группы проявляют специфику научно-исследовательской деятельности в естествознании, когда очень важными оказываются тщательный анализ объекта и активные действия, проводимые над ним.

Подчеркнем, что в научно-популярных изданиях по естествознанию часто используются определенные конструкции, которые нельзя, на наш взгляд, отнести к элементам идиостиля конкретного автора научно-популярного произведения. Например, таковы вопросно-ответные конструкции и риторические вопросы, к которым прибегают почти все авторы научно-популярных произведений естественнонаучной тематики. «Одним из приемов, помогающих не только оживлять повествование и придавать ему выразительность, является так называемый вопросно-ответный ход. В научно-популярных текстах их роль заключается в том, что автор, как бы предвидя возражения читателей и угадывая их возможные вопросы, сам формулирует вопросы и сам на них отвечает... Помимо вопросно-ответного хода, для современного научно-популярного текста характерно использование риторического или эмоционального вопроса, который не требует ответа, а служит для эмоционального утверждения или отрицания того или иного факта» [8, с. 1814]. Так, в ранее упомянутых изданиях мы наблюдаем типичные вопросно-ответные конструкции. В работе В.П. Решетникова находим: «Что нам дает антропный принцип? Как ни странно, у столь общего утверждения есть вполне конкретные достижения. Например, я уже упоминал, что Стивен Вайнберг задолго до результатов групп Перлмуттера и Шмидта использовал его для обоснования большого значения космологической постоянной» (с. 166); в работе А.С. Дмитриева читаем: «Но почему при разбивании лампочки мы слышим хлопок? Хлопок получается потому, что внутри лампочки – вакуум, или почти вакуум. Там нет воздуха. Когда лампочка лопается, воздух снаружи, со всех сторон лампочки, с радостью кидается в пустое пространство – с такой силой, что ударяется (когда встречается с воздухом с другой стороны лампочки) – раздается хлопок. Возникает ударная волна, которую мы и слышим как звук хлопка» (с. 57).

Следует заметить, что мы исследовали идиостиль конкретных авторов. Изложенная выше типологизация выявляет общие закономерности, но анализ каждого из приведенных примеров показывает, что конкретный автор научно-популярного произведения по естествознанию демонстрирует приверженность определенным стилистическим средствам выражения содержания. И в этом состоит индивидуальность каждого автора. Выявлен-

ные закономерности едины и всеобщы, но способы их реализации всегда конкретны. Кроме того, каждый автор тяготеет к использованию в большей степени стилистических средств выражения содержания определенной группы или нескольких групп, различных их комбинаций. Как пишет В.В. Леденева, идиостиль – это «индивидуально устанавливаемая языковой личностью система отношений к разнообразным средствам и способам авторепрезентации» [9, с. 12]. Здесь ключевыми словами являются «система отношений» и «авторепрезентация». Научно-популярное произведение по естествознанию в отличие от научного той же тематики предоставляет автору весьма большую свободу для авторепрезентации, поэтому система отношений может быть проявлена довольно полно. А у любого автора эта система отношений уникальна, неповторима, благодаря чему возможной становится лингвистическая экспертиза, лингвистическая идентификация личности [10]. С нашей точки зрения, на этапе редакционно-издательской подготовки научно-популярного произведения по естествознанию к опубликованию подобные возможности в дальнейшем, при получении результатов соответствующих исследований, способны стать основанием для наиболее рациональной организации работы редактора с автором, их бесконфликтного, эффективного и результативного взаимодействия. В условиях развития в нашей стране в течение последних нескольких лет научно-популярного сегмента книгоиздания, когда в него вовлекаются не только переводы, как было вплоть до недавнего времени, но и оригинальные произведения российских авторов, разработка вопросов, сопряженных с идиостилем таких авторов, видится нам прагматически значимой, имеющей не только теоретическое и методологическое, но и большое практическое значение для совершенствования подготовки и выпуска научно-популярных изданий по естествознанию.

«...В лингвистике и психологии считается на сегодняшний день неоспоримым то, что в речи и языке отражается личность человека, что делает возможным установление характеристик (профилирование) автора по созданному им тексту», – говорит Т.А. Литвинова [11, с. 70]. Научно-популярное произведение по естествознанию в книжном издании всегда уникально по своим стилистическим особенностям, так как отображает индивидуально-личностные особенности своего автора. Детальное изучение соотношений между теми и другими особенностями – дело будущих исследований. При этом, однако, важной представляется и экспликация тех или иных проявлений идиостиля на основе осознания воздействия на идиостиль этого (и любого другого) автора научно-популярного книжного издания специфики объектов, предметов, методов, парадигм, а также социологии и психологии естественных наук. Таким образом, на наш взгляд, можно говорить о необходимости дальнейших исследований триады «всеобщее (стиль научно-популярных книг по естествознанию) – особенное (типы особенностей идиостиля авторов научно-популярных книг по естествознанию) – единичное (идиостиль конкретного автора научно-популярной книги по естествознанию)».

#### Библиографический список

1. Кручевская, Г.В. Автор в дискурсе печатных СМИ: к проблеме изучения // Журналистский ежегодник. – 2012. – № 1.
2. Бандеров, И.И. Смерть уникального автора в СМИ // Информационное поле современной России: практики и эффекты: материалы Десятой междунар. научно-практ. конф. – Казань, 2013.
3. Чернышева, Т.А. Идиостиль в газетно-публицистическом дискурсе (на материале газеты «Известия»): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Череповец, 2007.
4. Носкова, О.А. Лингвокогнитивный стиль журналиста: принципы формирования и подходы к изучению // Журналистский ежегодник. – 2012. – № 1.
5. Чернявская, В.Е. Интерпретация научного текста: учеб. пособие для вузов. – М., 2010.
6. Литке, М.В. Гносеологические и коммуникативные установки авторов журнала «Вокруг света» // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – № 5.
7. Розин, В.М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке. – М., 2009.
8. Таюпова, О.И. Языковой код в научно-популярном тексте // Вестник Башкирского университета. – 2012. – № 4. – Т. 17.
9. Леденева, В.В. Идиостиль как система отношений // Вестник Тамбовского университета. – 2001. – № 5. – Т. 23. – Сер. «Гуманитарные науки».
10. Наумов, В.В. Лингвистическая идентификация личности. – М., 2010.
11. Литвинова, Т.А. Профилирование автора письменного текста // Язык и культура. – 2013. – № 3.

#### Bibliography

1. Kruchevskaya, G.V. Avtor v diskurse pechatnikh SMI: k probleme izucheniya // Zhurnalistitskiy ezhegodnik. – 2012. – № 1.
2. Banderov, I.I. Smertj unikaljnogo avtora v SMI // Informacionnoe pole sovremennoj Rossii: praktiki i ehffekth: materialih Desyatoy mezhhdunar. nauchno-prakt. konf. – Kazanj, 2013.
3. Chernishsheva, T.A. Idioshtilj v gazetno-publicisticheskom diskurse (na materiale gazetih «Izvestiya»): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Cherepovec, 2007.

4. Noskova, O.A. Lingvokognitivniy stilj zhurnalista: principih formirovaniya i podkhodih k izucheniyu // Zhurnalistskiy ezhegodnik. – 2012. – № 1.
5. Chernyavskaya, V.E. Interpretaciya nauchnogo teksta: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2010.
6. Litke, M.V. Gnoseologicheskie i kommunikativniye ustanovki avtorov zhurnala «Vokrug sveta» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2013. – № 5.
7. Rozin, V.M. Osobennosti diskursa i obrazcih issledovaniya v gumanitarnoy nauke. – M., 2009.
8. Tayupova, O.I. Yazikovoy kod v nauchno-populyarnom tekste // Vestnik Bashkirskogo universiteta. – 2012. – № 4. – Т. 17.
9. Ledeneva, V.V. Idiostilj kak sistema otnoshenij // Vestnik Tambovskogo universiteta. – 2001. – № 5. – Т. 23. – Ser. «Gumanitarniye nauki».
10. Naumov, V.V. Lingvisticheskaya identifikaciya lichnosti. – M., 2010.
11. Litvinova, T.A. Profilirovanie avtora pis'mennogo teksta // Yazhik i kul'tura. – 2013. – № 3.

Статья поступила в редакцию 08.05.14

УДК 81-26

**Toujani Bader. SOCIOCULTURAL FUNCTION OF REFERENCE POINTS (FULCRUMS) AT TEACHING FOREIGNERS TO UNDERSTAND RUSSIAN MEDIA TEXTS (LINGUODIDACTICAL ASPECTS).** The article focuses on the use of reference points (fulcrums) of media texts for interiorisation of information by foreign students in studying Russian. The article makes a focus on a sociocultural aspect of the problem.

**Key words:** reference points, media text, interiorisation, foreign students.

**Тужани Бадер**, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, г. Бежа (Тунис), E-mail: badertoujani@gmail.com

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ ОТОРНЫХ ТОЧЕК (ФУЛЬКРУМОВ) ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ИНОСТРАНЦАМИ РУССКИХ МЕДИАТЕКСТОВ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ)

Статья посвящена использованию опорных точек (фулькрумов) медиатекста для интериоризации информации студентами-иностранцами, изучающими русский язык. Статья обращает главное внимание на социокультурный аспект проблемы.

**Ключевые слова:** опорные точки, медиатекст, интериоризация, иностранные студенты.

Медиадидактика [1], рассматриваемая как одна из смежных с методикой преподавания иностранных (в том числе, и русского) языков дисциплин, важнейшую роль в обучении отводит тексту как основному коммуникативному продукту и стимулу коммуникативной деятельности. Устойчивую традицию в российской методике имеет идея работы с текстом на основе сканирования его опорных точек [2].

В результате поиска оптимального способа описания и классификации этих структурно-смысловых единиц мы обратились к понятию и термину «фулькумы», который представляется нам удачным и компактным обозначением анализируемого явления. Термин «фулькрум» восходит ещё к начальным работам по машинному (автоматическому) переводу. В последнее время (с учетом переноса изначального его значение определяется следующим образом: «Фулькумы – синтаксические опорные пункты, показывающие границы структурно-синтаксических блоков» [3, с. 120].

Понимание иностранцами русских медиатекстов – это сложная психологическая и психолингвистическая деятельность, которая начинается сразу после предъявления студенту текста, а зачастую и до его предъявления, поскольку зачастую преподаватель должен предвзреть первое знакомство с текстом вводной устной ориентировкой, знакомящей студента с основными блоками фоновой информации.

«Психологический словарь» под редакцией В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова даёт следующее определение понимания: «Понимание – мысленное воспроизведение объективного процесса возникновения, формирования предмета целенаправленной деятельности и мышления. Понимание представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения и совместной деятельности людей. Понимание осуществляется в актах внутренней речи субъекта и раскрывает ему мотивы, цели и содержание обращённого к нему действия другого человека (поступка, речи демонстрации или репрезентации предмета и т.п.)» [4, с. 270].

Целью понимания является интериоризация содержащейся в тексте информации. У истоков концепции интериоризации стояли такие классики современной психологии, как Ж. Пиаже и Л. Выготский. И. Лингарт указывает в своей известной монографии: «одним из ключевых вопросов теории мыслительных операций является понятие интериоризации... Речь идёт о про-

цессе, в котором схема действий трансформируется и обобщается в результате того, что она неоднократно воспроизводится в аналогичных условиях. Переходы от материальных форм деятельности к внутренним операциям протекают следующим образом: в процессе проявления сенсомоторной активности вырабатываются познавательные схемы, имеющие характер регулятивных механизмов. Эти схемы с участием обратных связей выливаются в высшие психические регуляции, имеющие функцию антиципационного корректива» [5, с. 580-581]. И далее: «От опыта и сложности задачи зависит продолжительность этой начальной ориентировки. Субъект постепенно или схватыванием выделяет определённые знаки и отношения, которые, как ему представляется, важны для решения проблемы» [5, с. 583].

Начальная ориентировка в медиатексте для его понимания и последующей интериоризации требует нахождения в самом начале наиболее оптимальных для указанной ориентировки текстовых форм. Одной из самых простых форм ориентировки являются такие фулькумы, как газетные заголовки.

В лингводидактической литературе уже появились работы, специально посвящённые этому вопросу. В них анализируются различные языковые явления, появляющиеся в заголовках, в том числе непосредственно относящиеся к социокультурному аспекту текста: устойчивые речения, афористика, языковая игра, различные намёки, прецедентные тексты, национально окрашенная ирония и т.д. [6]

В то же время при достаточной разработанности вопроса необходимо обратить внимание на некоторые принципиальные для лингводидактической интерпретации моменты. Так, интересным социокультурным фактором является заметная вариативность заголовков в газетах, придерживающихся различной коммуникативной ориентации.

Например, заголовки в газете «Аргументы и факты» в подавляющем большинстве случаев используют вышеуказанные стилистически окрашенные языковые формы. Это резко контрастирует с заголовками в газете «Известия», в которой стилистически окрашенные формы практически отсутствуют. Отсутствие стилистических окрашенных форм облегчает нахождение тематических фулькрумов, хотя при соответствующей предтекстовой подготовке читающего стилистически окрашенные формы могут послужить эффективным источником социокультурной информации, а также усилить возможности антиципации, о которой писал И. Лингарт.

В чисто информационных заголовках в реальной газетно-журнальной практике закрепилось фактическое двуязычие, когда некоторые названия (технические бренды, названия футбольных команд и т.д.) печатаются на латинице наряду со словоформами, напечатанными кириллицей. Налицо важный социокультурный феномен, который ещё не получил достаточного лингвистического и лингводидактического освещения.

Наконец, авторы публикаций лишь в последнее время стали обращать внимание на подзаголовки, которые в значительной степени стилистически нейтральны. Однако в случае их стилистической маркированности подзаголовки могут облегчить студенту понимание смысла этих форм.

В некоторых медиатекстах основные информационные доминанты выделяются различными способами шрифтового выделения, хотя способы смыслового акцентирования такого рода пока ещё нельзя назвать распространёнными. «Важным средством текстового членения и соответственно ориентировки в динамике текста являются знаки препинания (точка, вопросительный знак, восклицательный знак). Знаки препинания – это внеалфавитные графические средства, основное значение которых – выделение синтаксической и смысловой структуры письменного текста» [7, с. 139]. С точки зрения иллюстрации использования названных приёмов среди других изданий особенно выделяется газета «Аргументы и факты», которая может служить в этом отношении удобным учебным материалом, поскольку оформленные таким образом тексты облегчают иностранному студенту восприятие и понимание медиатекста.

Приведём пример такого текста из газеты «Аргументы и факты» [8].

#### «Уволить не могу!

Мне объяснили, что так как я уже пенсионер, при устройстве на работу со мной подпишут только срочный трудовой договор на 1 год. Это законно?

В. Калашин, Московская область.

Отвечает Сергей Саурин, руководитель юридического направления Центра социально-трудовых прав: С пенсионером по возрасту срочный трудовой договор может быть заключён, но только с согласия самого пенсионера. На практике же работодатели часто ставят пенсионера перед выбором – или он подписывает такой документ, или его вообще не берут на работу. Такое поведение работодателя незаконно. Если есть желание побороться, нужно потребовать письменный отказ от заключения бессрочного договора. На случай, если работодатель откажется выдать письменный отказ, разговор с ним лучше вести в присутствии свидетелей или записывать на диктофон или камеру. Отказ работодателя можно обжаловать в суде и попытаться взыска-

ть денежную компенсацию. Но принять вас на работу по бессрочному договору суд вряд ли обяжет.

Помимо точки, важную роль играет вопросительный знак. Вопросительный знак, прежде всего, предупреждает читателя о наличии проблемы (см. функцию вопросительного знака в приведённой выше статье примере). Наблюдения показывают, что в последнее время можно говорить о расширении функций этого знака в медиатекстах. Можно даже говорить о своеобразной «экспансии» вопросительного знака в русском медиатексте. Здесь предстоит исследовать проблему эквивалентности вопросительного знака в различных языках и в различных культурах. В частности, возникает проблема функциональной стилистики – вопрос о так называемых риторических вопросах и вопросительной формы в не прямых речевых актах. Эта проблема наиболее полно для целей методики преподавания РКИ может быть интерпретирована с использованием данных, полученных в прагмалингвистических теориях. Можно взглянуть на отмеченный факт и шире: социокультурные функции текстовых фулькромов в медиатекстах наиболее успешно выявляются благодаря интегрированному методологическому подходу, предполагающему привлечение данных системно-структурной, коммуникативной лингвистики и прагмалингвистики. Интегрированное формирование у иностранцев, овладевающих русским языком, трёх компетенций – социокультурной, лингвистической и прагмалингвистической – представляется важной перспективой современной лингводидактики и медиадидактики.

Возвращаясь к теме статьи и обозначая перспективы построения типологии лингводидактически значимых фулькромов, необходимо упомянуть ещё три принципиально важных структурно-смысловых опорные точки современных медиатекстов.

Во-первых, важным для построения и понимания медиатекстов фактором является цитация и соответствующие знаки цитации, которые реализуют устойчивую тенденцию к усилению интертекстовых связей в современном медиа- и шире – в культурном пространстве.

Во-вторых, в газетно-публицистических текстах, публикуемых в Интернете, всё чаще визуально акцентируются ключевые слова.

В-третьих, требует специального исследования вопрос о сочетании вербальных и невербальных (визуальных, звуковых) элементов медиатекста. Невербальные элементы (особенно визуальные) являются информационно насыщенными опорными точками медиатекста.

Лингводидактические функции фулькромов в медиатексте перспективны для более углублённого теоретического изучения и вытекающих из него разработок практического применения при обучении русскому языку иностранных учащихся.

#### Библиографический список

1. Онкович, А. Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013.
2. Акимов, М.И. Опорные слова в структуре сложноподчинённого предложения. Состав и функционирование: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2002.
3. Нелюбин, П.Л. Фульктуры // Толковый переводческий словарь. – М., 2003.
4. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М., 1997.
5. Лингарт, И. Процесс и структура человеческого умения. – М., 1970.
6. Ягодова, А.А. Принципы лингвосоциокультурологического описания языковых единиц (на материале газетных заголовков): дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2003.

#### Источники анализируемого материала

1. Знаки препинания. Энциклопедия // Русский язык. – М., 1997.
2. Аргументы и факты. – 2014. – № 5(1734).

#### Bibliography

1. Onkovich, A. Mediadiaktika. Mass-media v uchebnom processe po russkomu yazhku kak inostrannomu. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013.
2. Akimov, M.I. Opornie slova v strukture slozhnopodchinyonnogo predlozheniya. Sostav i funkcionirovanie: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 2002.
3. Nelyubin, P.L. Fuljkrumih // Tolkovihyj perevodcheskiy slovarj. – M., 2003.
4. Psikhologicheskij slovarj / pod red. V.P. Zinchenko, B.G. Metheryakova. – M., 1997.
5. Lingart, I. Process i struktura chelovecheskogo umeniya. – M., 1970.
6. Yagodova, A.A. Principih lingvosociokuljturologicheskogo opisaniya yazhkovihkh edinic (na materiale gazetnihkh zagolovkov): dis. ... kand. fil. nauk. – SPb., 2003.

#### Istochniki analiziruemogo materiala

1. Znaki prepiniya. Ehnciklopediya // Russkiy yazihk. – M., 1997.
2. Argumentih i faktih. – 2014. – № 5(1734).

Статья поступила в редакцию 29.04.14

УДК 81-26

*Toujani Bader. USING THE PRAGMALINGUISTIC AND LINGUISTIC COMPETENCE FOR LEARNING RUSSIAN SOCIOCULTURAL INFORMATION BY FOREIGN STUDENTS (WITH THE REFERENCE TO MEDIA TEXTS).* The article is focused on the use of pragmalinguistic and linguistic competence to expand sociocultural knowledge of foreigners, who study Russian by using materials of newspaper media texts.

**Key words:** pragmalinguistic competence, linguistic competence, sociocultural knowledge, foreigners, learning Russian.

*Тужани Бадер, аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, г. Москва, г. Бежа (Тунис) E-mail: badertoujani@gmail.com*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ УСВОЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ)

Статья посвящена проблеме использования прагмалингвистической и лингвистической компетенции для расширения социокультурных знаний иностранцев изучающих русский язык на материале газетного медиатекста.

**Ключевые слова:** прагмалингвистическая компетенция, лингвистическая компетенция, социокультурные знания, иностранцы, изучение русского языка.

В последнее время активное развитие получило такое направление лингводидактики как медиадидактика. Этим термином обозначается использование современных масс-медиа (СМИ) при обучении иностранным (в том числе русскому) языкам.

Ключевым понятием в медиадидактике является медиатекст. В современной лингвистике, насколько можно судить, до сих пор не существует общепринятого понимания термина «текст». Вполне приемлемым для нашего аспекта рассмотрения представляется такое например определение: «Текст (от лат. textus – ткань, сплетение, соединение) – объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [1, с. 507].

Медиатекст является коммуникативным продуктом медиаространства. В этом пространстве функционирует совокупность разнообразных текстов и иных семиотических форм.

Предметом данной статьи является прессодидактика (точнее прессолингводидактика), т.е. раздел лингводидактики, разрабатывающий проблемы использования газетных медиатекстов в преподавании РКИ. Вообще прессодидактика РКИ имеет вполне продолжительную историю, обзор которой представлен в публикациях А.В. Онкович (см., например: [2, с. 87-95]). В нашей статье мы хотим обратить внимание на ряд моментов, которые не получили достаточного отражения в современной методической литературе.

Понимание любого текста читателями (особенно иностранцами) предполагает сформированность интегрального соединения трёх компетенций – прагмалингвистической, лингвистической и, наконец, социокультурной. Все три компетенции включаются в качестве своеобразных звеньев в состав коммуникативной компетенции.

Первая компетенция – прагмалингвистическая – связана с адресатом текста, с наличием в его сознании фоновых знаний, с отношением адресата к общей теме текста. Лингвистическая компетенция предполагает понимание читателем основных структурных языковых характеристик русскоязычного газетного медиатекста, к числу которых относятся:

- общая структура текста;
- синтаксис на уровне строевых функциональных единиц – предложения и словосочетания;
- референция и дейксис.

Не будет преувеличением сказать, что самым трудным моментом для иностранцев с точки зрения понимания смысла отдельных текстовых единиц и смысла текста в целом является социокультурная информация. Часто учащийся РКИ не обладает необходимыми знаниями в той сфере, которую можно обобщено назвать «язык и культура». Недостаточный уровень сформированности социокультурной компетенции у иностранцев препятствует пониманию ими глубинных смыслов современной и традиционной русской культуры даже в случае понимания ими нормативных значений языковых единиц разных уровней.

автором информации;

– эмотивная модальность, то есть нацеленность текста на создание у реципиента резкого субъективного отношения к предложенному тексту [5, с. 115 – 130].

Оппозиция диктальность – модальность создаёт широкие возможности в сфере РКИ, поскольку позволяет объединять потенциал прагмалингвистической и лингвистической компетенции для расширения социокультурных знаний. Проиллюстрируем это положение тремя примерами газетных медиатекстов. Все примеры взяты из текущей российской прессы и представляют газетно-публицистический стиль.

Пример 1. Газетный текст, ориентированный на диктальность

«Сборная по хоккею с мячом вновь выиграла чемпионат мира. Тимур Ганеев.

Сборной России по хоккею с мячом удалось защитить свой чемпионский титул. На иркутском стадионе «Труд» россияне оказались сильнее своих извечных конкурентов – сборной Швеции – 3:2.

Шведы открыли счёт в дебюте встречи, однако спустя две минуты Петру Захарову удалось восстановить статус-кво, реализовав пенальти. Перед самым перерывом хозяева площадки вышли вперёд, отличился Сергей Ломанов. У соперников была возможность сразу же отыграться, но Кристофер Эдлунд не смог реализовать пенальти.

После перерыва шведы всё-таки /сравнили счёт/, гол записал на свой счёт Патрик Нильсон. На площадке шла /ожесточенная борьба/, и обе команды имели по несколько голевых моментов. В итоге фортуна оказалась на стороне подопечных Михаила Юрьева. Победу россиянам принёс точный удар Евгения Иванушкина.

В самом конце игры шведы были близки к тому, чтобы перевести игру в дополнительное время, но вновь не смогли реализовать пенальти.

Эта победа стала восьмой в истории сборной России. Ранее чемпионский титул доставался нашей команде в 1999, 2001, 2006, 2007, 2008, 2011 и 2013 годах.

Третье место на турнире заняла сборная Казахстана, переигравшая хоккеистов из Финляндии (5:3).

Добавим, что главный судья финального матча финн Юхатами Канниайнен получил травму в ходе игры. В начале второго тайма арбитр упал на лёд, повредив колено, и был отправлен в больницу» [6].

В приведенном примере представлен образец чисто информационного текста, построенного по модели диктальной нарративности. Каждое начальное предложение абзаца, а также некоторые абзацы целиком в своей последовательности вполне могут служить материалом для пересказа или конструирования письменного упражнения в форме ролевой игры «Репортаж о спортивном событии». Самый тщательный анализ лексико – фразеологического аспекта текста показывают полное отсут-

ствие оценочной стилистики и соответственно вышеуказанных модусных характеристик.

Но если посмотреть с прагмалингвистической точки зрения, то многие иностранцы будут удивлены, что наряду с более или менее привычным хоккеем с шайбой существует ещё и хоккей с мячом, который иногда называют русским хоккеем.

Для диктальных текстов газетного стиля характерно употребление стереотипных словосочетаний, которые могут использоваться в качестве опорных точек при чтении текстов (такие конструкции в приведённом выше тексте подчеркнуты)

Пример 2. «Всё полезно, что в рот полезло»

В советское время любое сообщение о вреде продукта означало одно – будет дефицит. И народ бежал скупать «белую смерть»: сахар и соль, «холестериновые мешки» – яйца, а о покупке «чёрной смерти» – кофе – мог только мечтать. Ныне эта примета устарела, но сообщений об уничтожающих организм свойствах продуктов стало даже больше. Если следовать такого рода советам, то питаться вредно, а жить – смертельно вредно.

Между тем большинство продуктов как раз и составляют основу жизни, ибо только с ними мы и получаем все необходимые организму вещества. Если что и вредно, так это разного рода консерванты и добавки. Особенно критики оказались беспощадны к сливочному маслу и кетчупу. Хотя без сливочного масла замедляется процесс обновления клеток, и человек стареет раньше.

Если продукт натуральный, то он ещё и полезный. Надо просто знать, что покупать. В том же кетчупе Heinz нет ничего, кроме обработанных томатов, специй и натурального уксуса. Зато есть ликопин – мощнейший природный антиоксидант, который помогает предотвратить возникновение рака, сердечнососудистых заболеваний, остеопороза, атеросклероза и болезни Альцгеймера. Так что кушайте на здоровье – полезно для жизни» [7].

Текст примера 2 – полная противоположность тексту примера 1. Установка на модусность начинается с заголовка, где использован известный афоризм. Затем следует оценочное напоминание о прошлом, а также стереотипы того времени: «дефицит», «белая смерть», «холестериновые мешки», «чёрная смерть» (строки 3 и 4). В качестве опорных текстовых точек выступают модусно-окрашенные конструкции: «если что и вредно, так это...», «надо просто знать, что покупать», «зато есть ликопин», «кушайте на здоровье».

Работу по учебной интерпретации текста следует начать с его информационного аспекта. При этом можно опираться на лексику с нейтральным значением: «консерванты, добавки», «кетчуп», «антиоксидант» и другие. После этого можно переходить к модусным аспектам текста. В результате неизвестные иностранцу социокультурные реалии станут для него понятными, произойдёт их осмысление.

#### Библиографический список

1. Николаева, Т.М. Текст / Лингвистический словарь. – М., 1990.
2. Онкович, А. Медиадидактика. Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013.
3. Баранцев, Р.Г. Синергетика в современной естествознании. – М., 2003.
4. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М., 1955.
5. Артунова, Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. – М., 1988.
6. Известия. – 2014. – № 18(29018).
7. Аргументы и факты. – 2014. – № 3(395).

#### Bibliography

1. Nikolaeva, T.M. Tekst / Lingvisticheskiy slovarj. – M., 1990.
2. Onkovich, A. Mediadidaktika. Mass-media v uchebnom processe po russkomu yazhku kak inostrannomu. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing, 2013.
3. Barancev, R.G. Sinergetika v sovremennoj estestvoznanii. – M., 2003.
4. Balli, Sh. Obshaya lingvistika i voprosih francuzskogo yazhka. – M., 1955.
5. Artunova, N.D. Tipih yazhikovihkh znachenij. Ocenka. Sobihtie. Fakt. – M., 1988.
6. Izvestiya. – 2014. – № 18(29018).
7. Argumentih i faktih. – 2014. – № 3(395).

Статья поступила в редакцию 29.04.14

УДК 811.512.153

**Chebochakova I.M. DESIGNATION OF JOY IN THE KHAKASS LANGUAGE.** Joy is one of basic emotions of a man, along with astonishment, sad, anger, fear, contempt and shame. In this article such words, denoting joy in the Khakass language, are under a special consideration. The words *jipči* and *jpinic* are analyzed in terms of their etymology, structure and semantic specific features.

**Key words:** Khakass language, designation of an emotion, joy, etymology, word formation, semantic peculiarities.

**И.М. Чебочакова**, канд. филол. наук, ст.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ»,  
г. Абакан, E-mail: irina.chebochakova@mail.ru

## ОБОЗНАЧЕНИЯ РАДОСТИ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

Радость является одной из базовых эмоций человека, наряду с удивлением, печалью, гневом, страхом, презрением, стыдом. В статье рассматриваются слова, обозначающие радость, в хакасском языке. Слова *јрчі* и *јрініс* анализируются с точки зрения их этимологии, структуры, семантических особенностей.

**Ключевые слова:** хакасский язык, обозначение эмоции, радость, этимология, словообразование, семантические особенности.

Радость является одной из базовых эмоций человека, наряду с удивлением, печалью, гневом, страхом, презрением, стыдом. Людям свойственно испытывать эмоции независимо от их языка и национальной принадлежности, но выражение этих эмоций, их значение и направленность имеют свою культурную специфику, что находит отражение в языке. В современной лингвистике весьма высок интерес к обозначениям эмоций, особенно в рамках когнитивной парадигмы. Как пишет В.И. Шаховский, попадая в одну и ту же ситуацию, представители разных культур необязательно чувствуют и ощущают себя одинаково, и как результат, варьируются эмоции и предпосылки, их вызывающие [1, с. 21]. В настоящей статье рассматриваются слова *јрчі* (вариант - *јрчи*) и *јрініс*, обозначающие радость, в хакасском языке. Слова *јрчі* и *јрініс* являются единицами семантического поля с архисемой «эмоция». Они рассматриваются нами с точки зрения их этимологии, структуры, семантических особенностей.

В хакасском языке два существительных, обозначающих радость. Это *јрчі* 'радость' и *јрініс* 'радость, веселье, ликование'. Как мы видим, значение слова *јрініс* шире. От них образованы прилагательные *јрчілбе* 'радостный, жизнерадостный, веселый', *јріністіг* 'радостный, веселый, доставляющий радость'. Существуют также парные слова с рассматриваемым компонентом *јрініс-чобаи* 'собираю, переживаю; и радость, и горе', *јрініс-пичел* 'переживаю, радость и печаль'. Компоненты парных слов являются антонимами по отношению друг к другу. Возможно, что диахронно существительное *јрчі* имеет общее происхождение со словами *јркі* 1) 'верхний, находящийся вверху'; 2) 'верховный'; 3) 'всевышний'; *јрлірге* 1) 'подниматься вверх, набирать высоту'; 2) 'подниматься, восходить (о солнце)' и *јр* 'вверх, наверх'. Слово *јрініс* произошло от глагола *јрін* = 'радоваться, веселиться, ликовать', который исторически является формой возвратного залога.

Путем анализа выражений хакасского языка, при помощи которых описываются ситуации, характеризующие эмоцию радости у людей, установлено, что радость может выражаться через улыбку, смех, двигательную активность, легкость в теле, покраснение кожи, свечение изнутри и т.д. Видимо, эти особенности можно трактовать как имеющие широкое распространение в языках мира [2]. Приведем примеры.

### Улыбка и смех

Эмоция радости вызывает улыбку и смех, мимические изменения: *Анда оолаиасха кјріңче пабазының күрең сырайы, јрче азыл париан ахсының аппаиас тістері, ідік ырыснаң толпеан хал-хара харахтары* (АТ 40, 21) – Тогда мальчику видно загорелое лицо отца, белые зубы в раскрытом от радости рту и черные-черные глаза, полные счастья. *Јрінізінеу ахсы чабылбича* 'его рот не закрывается от радости'.

### Двигательная активность и легкость в теле

В.А. Успенский, сравнивающий *радость* в представлении русского языка с легкой жидкостью, пишет: «По-видимому, она легче воздуха: человек от радости испытывает легкость, идет, не чуя земли под ногами, парит и, наконец, улетает на седьмое небо» [3]. Идея легкости и «отрыва от земли» описывается в хакасском языке так: *Јрінізі пу чир нимес* 'радость его не на этой земле', *азах алтында чир пілдірбинче // сизінминче* 'не ощущается // не чувствуется земля под ногами', *азаа нишк кјдірілче* 'его нога легко поднимается'; *Тимір чолхыларни осхас хара шинельхек кизірт пирген. Іди тонан салаианда, азаа даа чирге теңминче јріңгенінең* (АТ 29, 124) – Он надел на него черную шинельку, как у железнодорожников. Когда он так оделся, от радости перестал ощущать земли под ногами (букв.: его нога не задевает землю от его радости).

### Покраснение кожи

Покраснение кожи находит отражение в таких выражениях хакасского языка, как: *сырай // наах хызарча* 'лицо // щеки краснеют' (связывается с повышением кровоснабжения); *Аныу істіңдегі туюх јрінізі наахтарында хызыл пулиах ханнау та-мыла тескен – Ее внутренняя скрытая радость зажалась здоровой кровью на щеках* [КН 1983, 137].

### Увеличение частоты сердцебиения

В естественных языках активность сердца связывается не только с радостью, но и с другими эмоциями. Сердце (наряду с душой и пр.) – это орган, традиционно рассматриваемый в языке как одно из вместилищ эмоций. В хакасском языке немало выражений со словом *чярек*, могущих означать симптомы не только радости, но и эмоций типа волнения, возбуждения и даже страха: *Че кем аны сизінче, паарсалча, ол аиаа прай чүреехеең чаың килче* (АТ 38, 73) – Но кто это знает, она идет к тому всем сердцем; *Чүректе јрініс полиан* (ХЧ, 163) – В сердце была радость; *Че, андаида, Аннахаам, минің кирі чүреемні кігелет пирдек* (ХЧ, 244-245) – Ну тогда, Аннушка, порадууй мое старое сердце. Сердце обладает способностью притягивать к себе радость: *Ноиа-да череене јрініс тартылиан* – Почему-то сердце радостью наполнялось (букв.: его сердцу притягивалась радость) [ИК 1989, 191]. Ср.: *черек хайналча* 'злиться (букв.: сердце кипит)'. Скрытую зооморфную метафору (конь → сердце человека), вероятно, можно выявить в следующем примере: *Черек туилалча, хайдаи-да чарых јрініс тубанында сабылып – Сердце бьется (букв.: брыкается), бьется в каком-то светлом тумане радости* [АХ 1984, 157]. Метафора «человек → сердце» реализована в следующем примере: *Хыстыу сіліин алианда, хысхыра череем јріңче* – Сердце кричит от радости, что самую красивую девушку взял в жены [МК 1982, 156].

Эмоция радости может наполнять грудь и поднимать ее: *Кјксіне јрініс тол париан* – Грудь ее наполнила радость [ИК 1989, 10]; *Аглонануу кјксі хайдаи-да ізіг-ізіг јрініске кјдіріл килген* – У Аглоны грудь от какой-то горячей радости поднимается [КН 1983, 24].

### Свечение изнутри

Радость (как и некоторые другие эмоции) может локализоваться в груди, внутренних органах, глазах, мыслях и освещать их. Наш материал позволил выделить такие примеры: *істі чаририа* 'приходить в хорошее настроение; радоваться' (букв.: нутром светиться); «У-у, хайдаи тадылиу» – *оолаиастыу пірікі самнах оортабысхан соонда сырайыхаиу јрчіліг чари тескен* – «У-у, как вкусно» – мальчик радостно улыбнулся (букв.: его лицо радостно осветилось), попробовав одну-две ложки горячего бульона [АХ 1984, 16]; *Сын істімнең јріңгебін, газетадаң піліп алып* (АТ 31, 79) – Я радовался (букв.: радовался настоящим нутром), узнав (об этом) из газеты; *Кјріңче, харахтары јрчіліг чылтыунасча* – Видно, что глаза светятся от радости [АХ 1984, 167].

Радость также может вызывать слезы: *Јрініске хараа суиланча; Јріңгенге харах чазы сыиара чачырапча, черек удаа-удаа сабылча – От радости слезы брызжут из глаз, сердце все чаще и чаще стучит* [ХП 1949, 37].

Рассмотренный материал позволяет сделать вывод о том, что эмоция радости, выраженная средствами языка, «поднимает радующегося человека над поверхностью земли», делая его легче воздуха. К локализаторам данной эмоции можно отнести мысли, глаза, нутро, сердце, грудь. Она может вызывать свечение человека и его отдельных органов, а также изменение их работы.

## Библиографический список

1. Шаховский, В.И. Эмоциональные культурные концепты: параллели и контрасты // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград, 1996.
2. Рудерман, М.В. Русские и арабские симптоматические выражения, обозначающие радость [Э/п]. – Р/д: <http://www.dialog-21.ru/digest/archive/2002/?year=2002&vol=22724&id=7372>
3. Успенский, В.А. О вещных коннотациях абстрактных существительных [Э/п]. – Р/д: [http://pcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/35/35\\_07USPEN.pdf](http://pcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/35/35_07USPEN.pdf)

## Bibliography

1. Shakhovskiy, V.I. Ehmocionaljnihe kuljturnihe konceptih: paralleli i kontrastih // Yazhikovaya lichnostj: kuljturnihe konceptih. – Volgograd, 1996.
2. Ruderman, M.V. Russkie i arabskie simptomaticheskie vihraszeniya, oboznachayuthie radostj [Eh/r]. – R/d: <http://www.dialog-21.ru/digest/archive/2002/?year=2002&vol=22724&id=7372>
3. Uspenskiy, V.A. O veshnih konnotatsiyakh abstraktnihk suthestviteljnihk [Eh/r]. – R/d: [http://pcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/35/35\\_07USPEN.pdf](http://pcs.math.msu.su/~uspensky/journals/siio/35/35_07USPEN.pdf)

Статья поступила в редакцию 29.04.14

УДК 811.512.153

*Chebochakova I.M. WORDS УДИВЛЕНИЕ И ТАУНАС (ASTONISHMENT) IN THE RUSSIAN AND THE KHAKASS LANGUAGES: PREVIEW.* In this work the comparison of the words *удивление* and *таунас* that mean 'astonishment' in the Russian and Khakass languages in terms of their etymology and syntagmatics is performed. It is made within a framework of a relevant to the region theme of interlanguage comparison. The difference in the way of how the inner form of these nouns formed and the specific features of the word-formation of *таунас* in the Khakass language are determined.

**Key words:** noun, comparative analysis, Russian language, Khakass language, etymology, word-formation, emotion of joy, nomination.

*И.М. Чебочакова, канд. филол. наук, ст.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: irina.chebochakova@mail.ru*

## СЛОВА УДИВЛЕНИЕ / ТАУНАС В РУССКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР

В работе производится сравнение слов *удивление* / *таунас* в русском и хакасском языках с точки зрения их этимологии и синтагматики. Она выполнена в рамках актуальной для региона темы межъязыкового сопоставления. Выявлено различие в механизме формирования внутренней формы существительных, а также специфические особенности словообразования слова *таунас* в хакасском языке.

**Ключевые слова:** существительное, сопоставительный анализ, русский язык, хакасский язык, этимология, словообразование, эмоция радости, номинация.

В статье впервые для хакасоведения производится сравнение слов *удивление* / *таунас* в русском и хакасском языках с точки зрения их этимологии и синтагматики. Работа представляет собой введение в сложную, но актуальную для региона тему межъязыкового сопоставления. Республика Хакасия является поликультурным, многоязычным регионом с преобладанием носителей русского языка (86,66%), коренным населением здесь являются хакасы (12,15%). Поэтому сопоставление материалов двух неродственных, но контактирующих языков представляет научный интерес в условиях межкультурной коммуникации.

Репрезентация эмоций в языке занимает многих лингвистов. Выделяется несколько подходов к решению данной проблемы. Смысловой подход описания эмоций в языке предполагает представление эмоций через прототипические ситуации, в которых они возникают (А. Вежбица [1]). Метафорический подход подразумевает сравнение эмоции с похожими на нее явлениями, знакомыми адресату [2]. Так, ряд ученых (В.Н. Телия [3], М.В. Пименова [4], Е.А. Пименов [5] и др.) исследует вторичные, переносные значения слов, обозначающих эмоции. Системно-классифицирующий подход к описанию эмотивной лексики предполагает выделение функционально-семантических классов слов (Л.Г. Бабенко [6]), синтаксических моделей со значением психического состояния (С.Н. Цейтлин, Л.М. Васильев и др.). Эмоции также изучаются с позиций когнитивной лингвистики. В России исследованию эмоций и их изображению в языке посвящены труды Л.Н. Иорданской [7], Ю.Д. Апресяна [8], В.Ю. Апресян [9] и др. В.И. Шаховский разрабатывает концепцию лингвистики эмоций [10, 11].

Эмоция удивления психологами относится к числу интеллектуальных эмоций: «специфических переживаний, возникающих у человека в процессе мыслительной деятельности» [12,

с. 210]. К. Изард полагает, что удивление нельзя назвать эмоцией в собственном смысле этого слова, так как оно не обладает тем набором характеристик, которые присущи таким базовым эмоциям, как радость или печаль. Мимическое выражение удивления: брови высоко подняты, из-за чего на лбу появляются продольные морщины, а глаза расширяются и округляются. Приоткрытый рот принимает овальную форму [13, с. 112].

Слово *удивление* в русском языке связано своим происхождением со словом *диво*. Оно, согласно М. Фасмеру, имеет следующую этимологию: димво укр. димво, ст.-слав. дивъ (Клоц.), также диво, род. п. дивесе, им. мн. дивеса (Син. Пс.), болг. димвен «чудесный», сербохорв. диван, чеш. div, польск. dziw «чудо», в.-луж. dzmīw – то же, н.-луж. zmīw – то же [14].

Слово *удивление* в толковых словарях трактуется как впечатление от чего-н. неожиданного и странного, непонятного. *Вне себя от удивления. Смотреть с удивлением. К всеобщему удивлению* (так, что все удивлены). На удивление (разг.) – о ком-чём-н. удивительном (во 2 знач.). *Яблоко в этом году на удивление* (т.е. очень много). *На удивление беззащитен кто-н.* [15].

Синонимический ряд *удивления* в русском языке: *удивление и изумление. Удивление* – доминанта данного синонимического ряда.

В хакасском языке значение 'удивление' передается словом *таунас* 'удивление, изумление'. Синонимический ряд: *таунас, хайхас* 'удивление, изумление', *чапсыс* 'удивление', *чапсыхтаныс* 'удивление (например, чему-н. новому)', *ерегіс* 'изумление в крайней степени'. Доминанта – стилистически нейтральное слово *таунас*. Оно образовано от образоподражательного слова *тау*, которое передает мимическую характеристику удивленного человека. Слова, входящие в данный синонимический ряд, могут сочетаться друг с другом, образуя пар-

ные слова с собирательным значением, например, *таунас-хай-хас* собир. 'удивительное, невероятное'.

Выражение удивления на лице реализуется в следующих сочетаниях:

– рус. *делать большие/круглые глаза, открыть / раскрыть / растянуть / разинуть рот / варежку, челюсть отвалилась, лицо вытянулось*; хак. *харах улуу кјр*= (букв.: смотреть большим глазом), *аас ас*= (рот раскрыть), *сырайы тарт*= (лицо стянуть), *ала ас*=.

Эмоция удивления выражается при помощи глаз: *Он поворотился так сильно в креслах, что лопнула шерстяная материя, обтягивавшая подушку; сам Манилов посмотрел на него в некотором недоумении* (НГ, с. 148). *Почтмейстер тоже отступился и посмотрел на него с изумлением, смешанным с довольно тонкой иронией* (НГ, с. 67). Хак. *таунаснау кјрерге* 'смотреть с удивлением'; *харахтарында таунас кјринген* 'в его глазах было удивление'. *Ниске харааастарында ярягис тее, сауысырас таа чох полиан* (ХТ, с. 47) – В его узких глазках не было ни удивления, ни заботы.

Удивление вызывает движения головы: *качать/трясти/мотать головой, наклонять голову набок/вбок/к плечу*, хак. *пас чайхири*.

Поза: *Он остоленел от удивления*. Хак.: *Ихе кизи ах-тик ле, ала ас парып турыбысхан* (АТ 40, 22) – Мать растеряна, застыла в удивлении.

#### Библиографический список

1. Вежицка, А. Язык. Культура. Познание. – М., 1997.
2. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М., 2008.
3. Телия, В.Н. Типы языковых значений: связанное значение слова в языке. – М., 1981.
4. Пименова, М.В. Особенности репрезентации концепта чувство в русской языковой картине мира // Мир человека и мир языка. – Кемерово, 2002.
5. Пименов, Е.А. Концепты эмоций // Язык. Этнос. Картина мира. – Кемерово, 2003.
6. Бабенко, Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск, 1989.
7. Иорданская, Л.Н. Лексикографическое описание русских выражений, обозначающих физические симптомы чувств // Машинный перевод и прикладная лингвистика. – М., 1972. – Вып. 16.
8. Апресян, Ю.Д. Синонимический ряд ЗАМЕРЕТЬ 1.1, ЗАСТЫТЬ 2.1, ОСТОЛБЕНЕТЬ, ОЦЕПЕНЕТЬ 1, ОКАМЕНЕТЬ 2 / Ю.Д. Апресян [и др.]. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. – М., 2000.
9. Апресян, В.Ю. Метафора в семантическом представлении эмоций // Ю. Д. Апресян. Избранные труды. – М., 1995. Т. II. Интегральное описание языка и системная лексикография.
10. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж, 1987.
11. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М., 2008.
12. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. – СПб., 2008.
13. Изард, К. Психология эмоций. – СПб., 2000.
14. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Э/р]. – Р/д: <http://www.slowari.ru>.
15. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Vezhbicka, A. Yazihk. Kuljtura. Poznanie. – M., 1997.
2. Lakoff, Dzh. Metaforih, kotorihmi mih zhivem / Dzh. Lakoff, M. Dzhonson. – M., 2008.
3. Teliya, V.N. Tipih yazihkovihkh znachenij: svyazannoe znachenie slova v yazihke. – M., 1981.
4. Pimenova, M.V. Osobennosti reprezentacii koncepta chuvstvo v russkoj yazihkovoj kartine mira // Mir cheloveka i mir yazihka. – Kemerovo, 2002.
5. Pimenov, E.A. Konceptih ehmocij // Yazihk. Ehtnos. Kartina mira. – Kemerovo, 2003.
6. Babenko, L.G. Leksicheskie sredstva oboznacheniya ehmocij v russkom yazihke. – Sverdlovsk, 1989.
7. Iordanskaya, L.N. Leksikograficheskoe opisanie russkikh vihrzhenij, oboznachayutikh fizicheskie simptomih chuvstv // Mashinnihj perevod i prikladnaya lingvistika. – M., 1972. – Vihp. 16.
8. Apreyan, Yu.D. Sinonimicheskiy ryad ZAMERETJ 1.1, ZASTITJ 2.1, OSTOLBENETJ, OCEPENETJ 1, OKAMENETJ 2 / Yu.D. Apreyan [i dr.]. Novihj objhyasnitelnihj slovarj sinonimov russkogo yazihka. – M., 2000.
9. Apreyan, V.Yu. Metafora v semanticheskom predstavlenii ehmocij // Yu. D. Apreyan. Izbrannihe trudih. – M., 1995. T. II. Integraljnoe opisanie yazihka i sistemnaya leksikografiya.
10. Shakhovskij, V.I. Kategorizaciya ehmocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazihka. – Voronezh, 1987.
11. Shakhovskij, V.I. Lingvisticheskaya teoriya ehmocij. – M., 2008.
12. Iljin, E.P. Ehmocii i chuvstva. – SPb., 2008.
13. Izard, K. Psihologiya ehmocij. – SPb., 2000.
14. Fasmer, M. Ehtimologicheskij slovarj russkogo yazihka [Eh/r]. – R/d: <http://www.slowari.ru>.
15. Ozhegov, S.I. Tolkovihj slovarj russkogo yazihka. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 30.04.14

УДК 821.161.1

**Shunkov A.V. LITERARY DEVICES IN A DOCUMENTARY TEXT OF THE TRANSITION PERIOD (GREGORY KOTOSHIKHIN, "ABOUT RUSSIA DURING THE REIGN OF ALEXEI MIKHAILOVICH").** The article analyzes the literary nature of the monument of business writing style in the second half of XVII century for the first time. Gregory Kotoshikhin's essay is defined as a special composition in the development of Russian literature of the transition period. The composition in its form, belonging to the documentary writing, at the same time has features of literariness. The usage of traditional techniques of the ancient Russian literature and the modern literature, and the techniques,



belonging to Baroque, are clearly visible in the examples of the texts. Historical and literary, hermeneutical methods are used in analyzing the literary monument. The literary approach for studying the author's text of the second half of XVII century brings in new facts into earlier findings about the nature of the processes occurring in the Russian literature of the transition period. The results of the study presented in this article may be used in the practical work of philologists, culture specialists and professionals interested in the history of ancient Russian literature, its final stage of development.

**Key words:** Russian literature of the transition period, literature and document, secularization of Russian culture and literature, problem of genre in Russian literature.

**А.В. Шунков**, канд. филол. наук, доц., проректор по научной и инновационной деятельности Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: alexandr\_shunkov@mail.ru

## ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРИЕМЫ В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ ТЕКСТЕ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА (ГРИГОРИЙ КОТОШИХИН «О РОССИИ В ЦАРСТВОВАНИЕ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА»)

В статье впервые анализируется литературная природа памятника деловой письменности второй половины XVII века. Сочинение Григория Котошихина определяется как характерное произведение в развитии русской литературы переходного периода. Произведение, по своей форме принадлежащее документальной письменности, в то же время обладает и признаками литературности. В приводимых текстовых примерах отчетливо заметно использование приемов как традиционных для древнерусской литературы, так и современных для эпохи барокко. При анализе книжного памятника применены историко-литературный, герменевтический методы исследования. Литературоведческий подход в изучении авторского текста второй половины XVII века дополняет новыми фактами ранее сделанные выводы о природе процессов, происходивших в русской литературе переходного периода. Результаты исследования, представленные в статье, могут быть использованы в практической работе филологов, культурологов, специалистов, интересующихся историей литературы Древней Руси, ее завершающим этапом развития.

**Ключевые слова:** русская литература переходного периода, литература и документ, секуляризация русской культуры и литературы, проблема жанра в русской литературе, литературная традиция и новаторство.

Григория Карповича Котошихина (Н<sup>1</sup>1630–1667), подьячего Посольского приказа и автора известного сочинения «О России в царствование Алексея Михайловича» [3], можно назвать одним из ярких исторических персонажей эпохи переходного времени. Во время своей дипломатической службы он совершил ряд неблаговидных поступков (в том числе получение взятки от шведского эмиссара Адольфа Эмерса) и вынужден был бежать из России в конце лета 1664 года. С позиции официальной истории все это характеризует его как государственного преступника, который, руководствуясь корыстными мотивами, передавал секретную военную информацию шведам. С позиции же культурологической Григория Котошихина можно отнести к незаурядным личностям, представителям своей эпохи, имевшим собственную точку зрения на происходящие события, деятельным, щедро одаренным литературными способностями, позволявшими им давать точные характеристики своим современникам, определявшим ход истории. В этой плоскости биография самого Григория Карповича Котошихина (Ивана-Александра Селицкого, имя, которое принимает бывший подьячий Посольского приказа, попав в Польшу) предстает не менее интересным «романом», главным героем которого является типичный герой для своей эпохи – герой-авантюрист, скиталец, «блудный сын»<sup>1</sup>.

XVII век в России, как неоднократно отмечалось в исследованиях, породил совершенно новый тип личности человека, отличающегося от средневекового. Тип личности, дерзнувшей заявить о своей самостоятельности и во взглядах, и в поступках. Подтверждением свободного волеизъявления человека переходной эпохи, не вписывающегося в привычные рамки средневековой традиции, как раз и могут служить не только литературные (книжные) герои (Фрол Скобеев, Савва Грудцын, безымянный молодец из «Повести о Горе-Злочастии», персонажи сатирических повестей и др.), аккумулирующие в себе общие черты «но-

вого человека» эпохи, но и реальные исторические персонажи, активно постигавшие мир во всем его разнообразии. Эпоха царя Алексея Михайловича во многом может быть названа прологом времени проведения кардинальных европейских реформ его сыном Петром I. Исторические же лица (как положительные, так и отрицательные с официальной, государственной точки зрения) этой эпохи являют собой определенные прототипы исторических персонажей Петровского времени.

Ряд биографических фактов из недолгой, но насыщенной неординарными событиями жизни Григория Котошихина позволяет видеть в нем воплощение уже не древнерусской концепции человека («раба Божия»), а личности, воспринимающей и оценивающей себя свободной от традиционных средневековых мировоззренческих основ, способной на совершение рискованных и авантюрных поступков, продиктованных личными интересами.

Бегство в Польшу, попытки добиться расположения короля Яна Казимира, скитание в Пруссии под новым именем, прибытие в Нарву, укрытие от розысков русских властей, на фоне всех этих событий переход из православия в лютеранство, наконец, бытовая ссора с хозяином дома, у которого Котошихин жил в Стокгольме, Даниилом Анастасиусом, приведшая к гибели последнего, и дальнейшая казнь самого беглеца – такая судьба известного бывшего русского чиновника, успевшего написать сочинение «О России в царствование Алексея Михайловича», в котором подробно изображены обычаи, нравы, устройство Московского государства. Таким образом, Григорий Котошихин волею судьбы оказался и в центре внешнеполитических событий, разворачивавшихся между Россией и Западом в 60-е годы XVII века, и главным героем банального сюжета, итогом которого стала смерть обманутого мужа от руки любовника жены, а затем и самого «ловеласа», раскаявшегося в своих грехах и сделавшегося набожным накануне собственной казни<sup>2</sup>.

В то же время короткая жизнь Котошихина, как театральная пьеса, стремительно разворачивавшаяся на огромном европейском пространстве, демонстрирует новое восприятие человеком времени, в котором он живет, его желание преодолеть пространственные и временные барьеры. Подобное новое ми-

<sup>1</sup> Подробный биографический очерк о Григории Котошихине с опорой на два ранних издания сочинения (1840 и 1859 годов) содержится в предисловии к третьему изданию «О России в царствование Алексея Михайловича» [3, с. II–IX]. В этом же издании даны подробная история обнаружения рукописи памятника, а также дальнейшая история его изучения и публикации (с. IX–X). Современному читателю биографический материал о Григории Котошихине доступен благодаря статье в «Словаре книжников и книжности Древней Руси» [7, с. 186–190].

<sup>2</sup> «Перед смертью он (Котошихин. – А. Ш.) пожелал перейти в лютеранство, исповедался и причастился. По оценке посещавшего его в тюрьме человека, он дошел до чрезвычайной набожности» [5, с. 619].

роошущение, как известно, было порождено в эпоху русского барокко, и оно было присуще не одному Котошихину<sup>3</sup>. Чтобы почувствовать динамику жизни в России второй половины XVII века, можно, например, обратиться к эпистолярным сочинениям Алексея Михайловича, в которых он постоянно требовал от своих адресатов быстрого («тотчас не мешкая») решения вопросов, касающихся и внешней и внутренней политики, и повседневной жизни. В итоге, прочерченная фабула жизни Котошихина позволяет в нем самом увидеть тот тип героя, который был порожден временем и запечатлен литературой русского барокко. Герой, представляющий новую культурную парадигму жизни, смотрящий на мир и оценивающий его с новых позиций.

Барочной традиции принадлежит и сочинение Григория Котошихина «О России в царствование Алексея Михайловича», представляющее собой один из образцов документально-художественной литературы Древней Руси. Из справочных источников известно, что Котошихин написал свой труд в 1666–1667 годах [7, с. 188], находясь на службе в Государственном архиве в Стокгольме, в ведомстве канцлера Делагарди. Г.М. Прохоров предполагает, что именно канцлер и мог являться заказчиком сочинения: «28 марта 1666 г. после его (Котошихина. — А.Ш.) письменных жалоб на безделие и прошений о какой-нибудь службе ему было выплачено 150 талеров, и государственный канцлер граф Магнус Де ля Гарди, возможно, предложил ему создать подробное описание Московии. Этим эмигрант и занимался в течение более полутора лет, прожитых им в Стокгольме» [5, с. 619].

При первом знакомстве с сочинением Котошихина нельзя не обратить внимания на масштабность самого произведения, состоящего из 13 объемных глав, каждая из которых дает обстоятельные сведения о жизни в Московском государстве эпохи царя Алексея Михайловича. Опыт, приобретенный во время службы в Посольском приказе, позволил Котошихину составить документальное описание повседневной жизни человека (царя, боярина, дворянина и чиновных людей), а также основных церемониальных действий, ритуалов, существовавших в Москве второй половины XVII века, иллюстрирующее разные социальные слои русского общества. Уже в этом стремлении автора содержится одна из характерных черт, свойственных историко-литературной эпохе русского барокко, — стремление к созданию произведений объемного энциклопедического и мозаичного характера, позволяющих удовлетворить интерес человека в той или иной сфере. Таким образом, сочинение Котошихина вполне органично вписывается в литературный контекст эпохи, несмотря на исключительную, на первый взгляд, документальность книжного памятника. По своей природе оно близко стоит к стайным спискам XVII века, которые также создавались «по служебной необходимости с узко практической целью для определенного круга лиц» [4, с. 307]. Именно поэтому сочинение Котошихина, как и многие другие сочинения, относящиеся к разряду дипломатических, с одной стороны, имеют утилитарную природу документа, излагают основные сведения, которые будут полезны заинтересованным лицам. В этом случае автор должен быть предельно точен в изложении основных сведений, приводить только те факты, которые будут использованы в работе. С другой стороны, нельзя полностью обнулять творческие возможности автора-составителя документа, которые, безусловно, проявляли себя в процессе работы над текстом. В первую очередь здесь необходимо обратить внимание на такую сторону процесса, как авторское мировоззрение, воплощающееся в сочинениях любого рода (будь то литературное или документальное).

В исследованиях, посвященных литературе переходного периода, неоднократно отмечалось, что одной из отличительных ее особенностей становится проявление в книжных памятниках эпохи секуляризованного мировоззрения автора. Прежде всего, сочинение Котошихина (своеобразный «путеводитель»,

представляющий иностранцам подробное описание обычаев и нравов Москвы) демонстрирует абсолютно новый тип писателя, работающего на заказ и получающего за это вознаграждение. Как известно, этот тип писателя, уже в Петровскую эпоху, станет распространенным и будет активно поддерживаться самой государственной властью — основным заказчиком литературных сочинений. Одним из родоначальников этого типа писательства на Руси был именно Посольский приказ, из которого вышел и сам Григорий Котошихин. Как пишет А.Н. Ужанков, «монах или белец становится чиновником; писатель, сочиняющий по обету или внутреннему убеждению, сменяется грамотеем, пишущим по заказу или прямо «по указу»» [8, с. 227]. Для Котошихина такой подход к делу, судя по документально-биографическим свидетельствам, приведенным выше, был вполне приемлем. «О России в царствование Алексея Михайловича» — это ангажированное произведение, демонстрирующее в русской литературе новый тип писателя-западника, сторонника европейских взглядов, представителя переходного периода в русской литературе.

Кроме того, увидеть проявление авторского начала в документальном по своей природе тексте возможно, если постараться посмотреть на него с позиции того, какие приемы типизации используются автором-составителем. Л.А. Ольшевской и С.Н. Травникова отмечено, что документальным памятникам так же, как и имеющим литературный характер, свойственны свои формы типизации, «которые условно можно назвать по аналогии с художественной документальной типизацией» [4, с. 308]. Автор, составляя документ, не в праве привносить в него то, что не имеет отношения к реальности или является плодом его личного творчества. Но он может из обилия фактов отбирать те, которые отражают его субъективный взгляд на события, совпадают с его личными интересами. В итоге за фактами, вводимыми в документ, в их расположении, становится возможным разглядеть и позицию самого составителя (писателя-документалиста). По словам Л.А. Ольшевской и С.Н. Травникова, «авторское начало проявляется не только в отборе, но и в систематизации фактов: от воли писателя зависит то место, которое реальная жизнь займет в ряду других, ранее отобранных явлений действительности» [4, с. 308].

В связи с этим возникает вопрос, как проявляется авторское начало в сочинении Григория Котошихина? Прежде всего, обращает на себя внимание общая композиция произведения, расположение в ней глав, позволяющее последовательно ознакомиться с социальным иерархическим устройством русского общества второй половины XVII века и с теми законами, устоями, обычаями, традициями, на которых оно основано. В немногочисленной литературе, посвященной сочинению Котошихина, ранее было уже отмечено, что композиция произведения помимо того, что дает возможность охватить мир русской жизни в целом, несет на себе отпечаток барочной культуры, что, в свою очередь, говорит и об эстетических взглядах самого автора-составителя. И.П. Смирновым замечено, что «текст строится как нисходящая спираль, открывающаяся (если не считать краткого исторического вступления) рассказом о царской свадебной церемонии и завершаясь изложением свадебных обычаев «бояр, и ближних, и иных чинов людей»... Вслед за царскими ритуалами Котошихин последовательно воссоздает нормы, регулирующие отношение знати к самодержавной власти, дипломатические обычаи Московской Руси, систему управления государством, сословное членение нации... и заключает описание главами, посвященными торговле и домашнему быту. ... Таким образом, установку на изображение социального узуса и светских ритуалов Котошихин — в духе свойственной культуре барокко антиномичного мышления — сочетает с интересом ко всякого рода отступлениям от обычая..., а также к историческим эксцессам» [7, с. 188–189].

Свидетельством литературного начала в документальном тексте также могут быть и эмоциональная авторская выразительность, проявляющая себя в оценке описываемых исторических фактов, и привносимые в текст элементы беллетризации повествования, благодаря которым официально-деловой язык документа обретает эмоциональную окрашенность и публицистическое звучание. Такого рода фрагменты представлены уже в самом начале первой главы, в которую автор вводит рассказ о времени правления Ивана Грозного (у Котошихина он именуется Гордым) — первого венчанного на Руси царя. Первый эпизод содержит в себе краткое упоминание о присоединении Казанского, Астраханского, Сибирского ханств, что в конечном итоге и приводит к созданию централизованного русского госу-

<sup>3</sup> Общеизвестно, что в истории Древней Руси имеются примеры, свидетельствующие о бегстве русских людей в Литву и Польшу. Наиболее известны имена, составляющие ряд «эмигрантов», — это монахи Кирилл-Белозерского монастыря Феодосий Косой, первый книгопечатник Иван Федоров, князь Андрей Курбский, монахи Гришка Отрепьев, еретик, сын А. Л. Ордина-Нащокина Воин. Однако, как считают историки, побег в Польшу совершали и много простых людей (о чем сохранились сведения в приказных документах). Таким образом, еще за столетие (и даже больше) до начала европеизации России, активно проводимой Петром I, Польша как пограничная славянская страна с Московской Русью уже играла роль «окна в Европу», через которое на Русь проникали идеи, увлечения, находившие поддержку среди московской знати.

дарства, укреплению самодержавной власти великого князя и дает начало истории Московского царства: «И съ того времени учинился онъ великий князь надъ Московскимъ государствомъ, и надъ тѣми взятыми царствы, и надъ прежними княжствы, царемъ и великимъ княземъ Иваномъ Васильевичемъ всеа Руси, и таковымъ обычаемъ въ Російской землѣ началось царствованіе» (1).<sup>4</sup>

Обозначив точку отсчета истории Московского царства от времени Ивана Грозного (в этом можно увидеть прямую аналогию с русскими летописями), в дальнейшем автор дает краткую характеристику правления царя Ивана Васильевича. При всей лаконичности в этом небольшом по объему эпизоде присутствует стилистически окрашенная лексика, использованная автором при упоминании самого царя и характеризующая его как тирана: «Княжествовавше же той великий князь и потом царствова, правивше государство свое *въ ярости и во злобѣ сильнѣ* (курсив наш. – А. Ш.), тиранскимъ обычаемъ, и имѣя со окрестными государству войну и розвратіе» (1). Далее автор прибегает к гиперболизации при изображении тиранства первого русского царя, правление которого было озаглавлено постоянным кровопролитием: «Когда жъ ему не случится быти со окрестными государству въ розвратіи, и тогда плѣнилъ подданныхъ своихъ, единовѣрныхъ христіанъ, и многи мучительства надъ князи и бояры своими и простыми людьми показъ; понеже и сына своего смири на оный свѣтъ пробиша его ономъ своимъ, и единого митрополита повелѣ задушити подушкою» (1–2). Литературность приведенного фрагмента подтверждается содержащимся в нем мотивом физических мук, на которые царь обрекает своих подданных. Мотив, имеющий агиографические истоки и, как известно, являющийся сюжетобразующим для жития-мartyрия. Одновременно в этом же начальном эпизоде нельзя не заметить и традиционной для христианской книжной традиции антиномии: злодея (воплощенного в образе царя Ивана) и праведника, погибающего от руки тирана (в данном случае это не только многочисленные «князи и бояры», но и собственный сын Иван, и митрополит Филипп).

Антиномичность как литературный прием автором будет использована и в последующем рассказе о событиях, связанных с правлением Федора Ивановича и восхождением на российский престол Бориса Годунова. Своим смирением, кротостью, богобоязненностью Федор Иванович противопоставлен своему отцу-злодею – «зѣло тих и боголюбивъ, не таков, яко отецъ его» (2) и коварному Борису Годунову – «зломышленный бояринъ» (3). Котошихин, рассказывая о событиях прошлого, свидетелем которых он не являлся, прибегает к использованию устойчивых литературных «формул», хорошо известных ему. Одними из таких являются приемы агиографической традиции, ярко себя проявляющие в описании Федора Ивановича, царя-праведника, поступки которого сопоставимы с поведением святого в житии. Его тяготит бремя земной царской власти, поэтому он передоверяет ее своему боярину Борису Годунову, в то время как сам постоянно предается смирению и молитве. Абсолютно в традиции житийной литературы герой показан и далее, когда узнает о гибели царевича Дмитрия, проливая при этом потоки слез: «и очей своихъ ни на единъ часъ от слез не осушилъ» (2).

«Литературен» и образ Бориса Годунова, выступающего в роли героя-антагониста. Следуя агиографическому канону, Котошихин при создании образа героя вписывает его в известную ему книжную традицию. Все поступки, которые совершает Годунов, мотивированы его корыстными планами, продиктованными дьяволом: «Проклятый же и лукавый сотана, искони ненавидяй рода челоуѣча, возмути его разумъ: всѣмъ бо имѣніемъ, богатством и честію исполнен, но еще несовершенно доволенъ, понеже житіе и власть имѣя царскую, славою жъ нѣтъ» (2). Здесь явно видна традиционная оппозиция героев, имеющая книжный характер. Один герой (законный царь), имея от природы власть, тяготеет к ней и готов принести ее на жертвенный алтарь во имя спасения души. Другой, наоборот, идет на преступление (с радостью, что еще больше очерняет образ Годунова и делает его литературным) ради обретения земной власти, которая ему не предназначена.

В приведенных примерах заметна еще одна важная тема, которую Котошихин вводит в самое начало своего сочинения.

Это размышление о природе власти, как известно, ставшее отдельным самостоятельным мотивом в публицистике Древней Руси. В небольшом начальном фрагменте, открывающем все сочинение, возможно уловить и отдельные смысловые оттенки этого мотива: законности и незаконности власти, расплаты за «воровство» царского престола, должного и недолжного использования монархом данной ему (от Бога или взятой самостоятельно) власти: «Каковымъ обычаемъ досталъ онъ (здесь имеется ввиду Гришка Отрепьев. – А. Ш.) себѣ царство вскорѣ и царствовалъ неистинно, и такова ему скоро смерть учинилась» (4).

В восьмой главе своего сочинения Котошихин, продолжая тему природы царской власти, объясняет смысл царского титула «всеа Великия и Малыя и Бѣлыя России самодержецъ», раскрывает значение каждой лексической единицы, входящей в именование и представление царя в официальных правительственных документах, особое внимание уделяя слову «самодержецъ». Чем это объясняется? Служба в Посольском приказе и исполнение поручений, непосредственное участие в дипломатических переговорах Котошихина не могли не развить в нем определенные способности, позволившие ему сделать свои собственные заключения относительно складывающейся в России при Алексее Михайловиче самодержавной формы правления. Он отмечает, что до Алексея Михайловича все русские цари, начиная с Ивана Грозного, были избираемы на царство, но при этом якобы давали обет «быть не жестоким и не палчивым, без суда и без вины никого не казнити ни за что и мыслити о всяких дѣлахъ з бояры и з думными людьми сопча, а без вѣдомости ихъ тайно и явно никакихъ дѣлъ не дѣлати» (141). При Алексее Михайловиче, как сообщает Котошихин, сложилась иная ситуация – царь стал единодержавным правителем, который «правитъ по своей воли. И с кѣмъ похочетъ учинити войну и покой, и по покою что кому по дружбе отдати, или какую помощь чинити, или и иные всякіе великіе и малые своего государства дѣла похочет по своей мысли учинити, з бояры и из думныхъ людьми спрашиваетца о томъ мало: в его воле – что хочет, то учинити может. ... А отецъ его блаженныя памяти царь Михайло Федоровичъ хотя «самодержцемъ» писался, однако без боярского совѣту не мог дѣлати ничего» (142).

Отмеченная особенность, привнесенная автором в документальный по своей природе памятник, не является исторически подтверждаемым фактом и выполняет здесь сугубо «литературную» функцию. С ее помощью создается портрет царя, который отличает его от предшественников, придает ему индивидуальный облик. А это уже можно интерпретировать как привнесение в документ авторского начала, выражающего субъективную точку зрения на предмет изображения.

Субъективизм по отношению к тому, о чем пишет Котошихин, проявляется и в других моментах его труда. В ряде случаев он использует не точные исторические факты, которые необходимо было бы вписать в сочинение, призванное создать для иностранца целостное представление о Московской Руси, а доверяется слухам, противоречащим реальному положению дел. Так уже в первой главе Котошихин, рассказывая о семье царя Михаила Федоровича, дает ошибочные сведения о наличии у него двух сыновей: Алексея и Дмитрия. Однако среди 10 детей царя царевича Дмитрия, о котором Котошихин пишет, у него не было. Котошихин здесь ошибается, когда пишет о том, что царевича Дмитрия бояре намеренно отравили еще в детстве, увидев в нем проявляющиеся склонности к жестокости, тем самым обезопасив себя и государство в будущем от тирана: «второй Димитрій с младенческихъ лѣтъ велми былъ жесток, уродился нравомъ прадѣда своего, первого Московского царя. Людіе же роду великого и среднего, которые блиски приходятъ к царю и к царевичамъ, мысляше о немъ, что еще в младыхъ суще лѣтѣхъ зла творитъ много, понеже по смерти отца своего наипаче болше зла творити начнѣтъ, усмотривше времени часъ, упоиша его отравомъ; и оттого скончался, никто же о томъ домыслился, якобы пришелъ ему часъ смерти» (4–5).

<sup>5</sup> В. В. Калугин пишет: «Эпистолярная техника предполагала имитацию диалога. Начиная с античных теорий стиля послание понималось «как бы одна из сторон в диалоге» и «письменная беседа отсутствующего с отсутствующим». В этом разговоре отправитель был рассказчиком, а адресат – слушателем» [2, с. 141].

<sup>6</sup> Примером может служить послание царя, датированное 6 мая 1660 года и адресованное боярину В. Б. Шереметеву [1, с. 750–753].

<sup>4</sup> Все цитаты в дальнейшем приводятся по изданию «О России в царствование Алексея Михайловича. Современное сочинение Григория Котошихина. Издание третье СПб., 1884» с указанием страницы в скобках.

Однако данный фрагмент, содержащий в себе сведения, не являющиеся исторически достоверными, имеет литературную ценность. Во-первых, здесь мы видим зеркальное повторение уже известного исторического сюжета (вошедшего в литературу и получившего распространение) о гибели царевича Дмитрия, сына Ивана Грозного. Во-вторых, это доказательство мысли, что Котошихин как автор своего текста не всегда следовал за фактом истории и позволял себе использовать материал, не имевший документальной природы. Подобные случаи в сочинении Котошихина встречаются не раз. Они в свое время уже были приведены в предисловии к первому изданию памятника (1840). Отмеченные ранее документально не подтверждаемые факты, вошедшие в сочинение Котошихина, с историко-литературной точки зрения демонстрируют если не проявление художественного вымысла, то, по крайней мере, активную позицию автора, не ограничивающего себя в использовании источников в процессе работы над текстом. Именно по этой причине рассматриваемый книжно-документальный текст презентует позицию его создателя, его отношение к выбранному объекту повествования, демонстрирует личное восприятие, понимание и объяснение явлений и процессов, происходивших в русском обществе второй половины XVII века.

В итоге, социальное устройство, повседневная жизнь как царя, так и простого человека, обычаи и нравы, культура становятся объектом рассмотрения для Котошихина. Находясь на удаленном расстоянии от России, будучи исключенным из кон-

текста национальной культуры, Котошихин смотрит на многие явления русской жизни и оценивает их со стороны, пытается дать детальное их описание и комментарий к ним. Этим, возможно, и обусловлено композиционное построение самой книги, где каждая глава имеет дробное членение на отдельные статьи, конкретизирующие моменты общего рассказа, выстраиваемого в отдельных моментах книги в форме диалога с предполагаемым собеседником. И опять-таки в этих случаях Котошихин органично вписывается в книжную традицию благодаря приему вопроса-ответа, использованному при построении повествования. Названный риторический прием можно встретить, например, в эпистолярном жанре, для которого была характерна установка на имитацию диалога<sup>5</sup>. Он имеется и в посланиях царя Алексея Михайловича<sup>6</sup>, что подтверждает хрестоматийность данного приема для жанра послания.

Таким образом, отмеченные в сочинении Григория Котошихина приемы, имеют литературное происхождение, что подчеркивает книжную образованность самого автора. А в масштабах историко-литературного процесса переходного периода подтверждает общую тенденцию развития деловой письменности во второй половине XVII века, для которой было характерно обращение к традиции литературных жанров, приводившее в конечном итоге к взаимопроникновению и взаимодействию в рамках одного произведения двух традиций, к разрушению границ между литературными жанрами и деловой письменностью.

#### Библиографический список

1. Записки отделения русской и славянской археологии. – СПб., 1861. – Т. 2.
2. Калугин, В.В. Андрей Курбский и Иван Грозный (Теоретические взгляды и литературная техника древнерусского писателя). – М., 1998.
3. О России в царствование Алексея Михайловича. Современное сочинение Григория Котошихина. – СПб., 1884.
4. Ольшевская, Л.А. «Шереметев – украшение России...» / Л.А. Ольшевская, С.Н. Травников // Путешествие по Европе боярина Б.П. Шереметева. 1697–1699. – М., 2013.
5. Прохоров, Г.М. Григорий Котошихин. О Московском государстве в середине XVII столетия // Памятники литературы Древней Руси. XVII век. – М., 1989. – Кн. 2.
6. Севастьянова, С.К. «Умозрение» в облачении (к вопросу о богословско-антропологическом учении патриарха Никона) // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – № 25.
7. Смирнов, И.П. Котошихин Григорий Карпов // Словарь книжников и книжности Древней Руси. – СПб., 1993. – Вып. 3 (XVII век). – Ч. 2.
8. Ужанков, А.Н. О специфике развития русской литературы XI – первой трети XVIII века. Стадии и формации. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Zapiski otdeleniya russkoy i slavyanskoy arkheologii. – SPb., 1861. – T. 2.
2. Kalugin, V.V. Andrey Kurbskiy i Ivan Grozniy (Teoreticheskie vzglyady i literaturnaya tekhnika drevnerusskogo pisatelya). – M., 1998.
3. O Rossii v carstvovanie Aleksey Mikhailovicha. Sovremennoe sochinenie Grigoriya Kotoshikhina. – SPb., 1884.
4. Olsheshevskaya, L.A. «Sheremetev – ukrashenie Rossii...» / L.A. Olsheshevskaya, S.N. Travnikov // Puteshestvie po Evrope boyarina B.P. Sheremeteva. 1697–1699. – M., 2013.
5. Prokhorov, G.M. Grigoriy Kotoshikhin. O Moskovskom gosudarstve v seredine XVII stoletiya // Pamyatniki literatury Drevney Rusi. XVII vek. – M., 1989. – Kn. 2.
6. Sevastyanova, S.K. «Umozrenie» v oblachenii (k voprosu o bogoslovsko-antropologicheskome uchenii patriarkha Nikona) // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'turi i iskusstv. – 2013. – № 25.
7. Smirnov, I.P. Kotoshikhin Grigoriy Karpov // Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevney Rusi. – SPb., 1993. – Vyp. 3 (XVII vek). – Ch. 2.
8. Uzhankov, A.N. O specifice razvitiya russkoy literatury XI – pervoy trety XVIII veka. Stadii i formacii. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 18.04.14

УДК 81.42

**Yarygina Z.A. INTRODUCTORY, MODAL WORDS AS REPRESENTATIVES OF METAMEANINGS IN MODERN EDUCATIONAL TEXTS.** The article deals with the role of introductory, modal words in modern educational texts on disciplines of social, humanitarian and natural sciences. A linguistic analysis is applied to the study of the largest group of these means, which are fixed as representatives of two selected metacomponents types – informative and intentional. The article reveals its formal grammatical and semantic characteristics, particular syntactic position in the sentence, which allows reviewing the basic functions of these means in educational texts. The article states that introductory, modal words of different morphological nature, which actualize metameanings within informative metacomponents, are united by general meaning of 'an indication of specific relationship between the scientific information' and are used mostly in educational texts on disciplines of natural sciences in functions of generalization, separation, clarification, etc.; verbal, introductory, modal means with the value of persuasiveness, which represent metameanings within intentional metacomponents, dominate in educational texts on disciplines of social, humanitarian, focus addressee attention on the whole sentence statement, at least part of it and point to absolutely reliable, probable or questionable information. Introductory, modal words functions are closely connected with communicative, pragmatical intensions within these two metacomponents types.

**Key words:** metastructure of text; metacomponents types; metameanings; textual modality; introductory, modal words.

**З.А. Ярыгина**, аспирант каф. русского языка и документалистики Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: korovinazoya@mail.ru

## ВВодно-модальные слова как репрезентанты метатекстовых смыслов в современных учебных текстах

Статья посвящена исследованию роли вводно-модальных слов в современных учебных текстах по дисциплинам социально-гуманитарного и естественно-научного циклов. Лингвистическому анализу подвергается наиболее многочисленная группа данных средств, зафиксированных в качестве репрезентантов двух выделенных типов метакомпонентов – информативного и интенционального. Выявлены их формально-грамматические и семантические характеристики, особенности синтаксической позиции в предложении-высказывании, позволяющие обратиться к рассмотрению основных функций этих средств в учебных текстах. Установлено, что вводно-модальные слова разной морфологической природы, актуализирующие метасмыслы в рамках информативных метакомпонентов, объединены общим модальным значением «указание на определенную связь между научными сведениями» и используются преимущественно в учебных текстах естественно-научного цикла в функциях обобщения, выделения, уточнения и др.; отадвербиальные вводно-модальные средства со значением «персуазивность», репрезентирующие метасмыслы в рамках интенциональных метакомпонентов, преобладают в учебных текстах социально-гуманитарного цикла и акцентируют внимание адресата на всем предложении-высказывании, реже его части, указывая на достоверную, вероятную или сомнительную информацию. Функции вводно-модальных слов тесно связаны с выделенными коммуникативно-прагматическими установками в рамках двух указанных типов метакомпонентов.

**Ключевые слова:** метаструктура текста, типы метакомпонентов, метасмыслы, модальность текста, вводно-модальные слова.

Учебный текст обычно определяется исследователями как разновидность научных текстов (М.П. Котурова, Е.С. Троянская, В.Е. Чернявская и др.), к отличительным чертам которых относятся понятийная точность, объективность, абстрагированность, лаконичность, логичность. Общеизвестно, что в тексте учебника доминирует объективная модальность (Н.М. Разинкина, М.П. Котурова и др.) и выявляются также репрезентанты субъективной модальности, определяемые большинством исследователей в качестве факультативных (Р.С. Аликаев, М.Н. Кожина, В.В. Одинцов и др.).

Как показал анализ исследуемого нами материала, средства субъективной модальности служат импульсом для реализации на всех уровнях учебного текста метасмыслов, которые создают «предпосылки для более глубокого осмысления прочитанного», позволяя реципиентам «выражать свою точку зрения на обсуждаемую в тексте тему», способствуют «лучшему запоминанию излагаемой в тексте информации» [1, с. 311].

Метатекстовая структура учебного текста, представляющая собой сложную иерархию смыслов, дополняющую семантику текста, анализируется нами на основе выделения метакомпонентов в соотношении с текстовыми категориями информативности, интенциональности и интертекстуальности. При этом разграничиваются три основных типа метакомпонентов: *информативные, интенциональные и интертекстуальные*, каждый из которых реализуется с помощью широкого набора языковых и текстовых, пунктуационных, графических и пространственно-композиционных средств [2].

Из 4000 единиц метатекстового уровня, выявленных в текстах учебников для школьников среднего и старшего звена 2000-х годов издания по дисциплинам социально-гуманитарного цикла (русскому языку, литературе, русской словесности, истории, обществознанию) и естественно-научного цикла (физике, географии, биологии), более 1400 единиц составляют вводно-модальные слова, которые позволяют отразить отношение автора и адресата к информации. Они распределяются в отношении 58% : 42% в двух названных циклах. Употребление названных средств зафиксировано только в случаях реализации информативных и интенциональных метакомпонентов.

В процессе анализа массива фактов мы придерживаемся широкого подхода к интерпретации вводно-модальных слов [3], т.е. рассматриваем их как синтаксические производные от слов разных частей речи, а также от соединения слов самостоятельных и служебных частей речи. В соответствии с этим учитываются не только модальные слова со значением «персуазивность», но и такие единицы, как *во-первых, во-вторых, впрочем, значит, итак, например* и др., традиционно выступающие речевыми формулами организации текста. По нашему мнению, наличие большого количества таких средств в учебниках явля-

ется показателем позиции субъекта текста, позволяя ему отражать личное отношение к содержанию текста. Кроме того, в них содержится оценочность в самом широком плане, т.е. отношение как к тексту, так и к адресату текста. Важным основанием для признания перечисленных элементов репрезентантами субъективной модальности является их связь в контексте с категорией имперсональности, под которой в лингвистике обычно понимается обозначение безличности [4, с. 60]. Это связано с намеренным устранением субъекта текста для создания определенной свободы в восприятии и понимании текста.

Следующие вводно-модальные слова актуализируют метасмыслы 1) в рамках информативного типа: *во-первых, во-вторых, в-третьих, в-четвертых* (вносят метасмыслы 'в качестве первого (и главного), второго, третьего, четвертого назовем'), *наконец* ('наконец скажем'), *кроме того* ('уточним сказанное, добавив'), *впрочем, правда* ('уточним сказанное, добавив нечто иное'), *в частности* ('уточним сказанное, на чем-либо особенно акцентируя внимание'), *например, скажем* ('поясим сказанное, конкретизируя'), *значит, итак* ('обобщим сказанное, сделав вывод'), *следовательно* ('из сказанного следует'), *как известно* ('все мы знаем, что'), *наоборот, напротив, однако* ('противопоставим сказанное'); 2) в рамках интенционального типа: *безусловно, бесспорно, действительно, естественно, конечно, разумеется* ('мы абсолютно уверены в том, что'), *вероятно, возможно, наверное, очевидно, по-видимому, пожалуй* ('мы предполагаем, что'), *кажется (казалось / казалось бы)* ('мы предполагаем и сомневаемся в том, что'), *как правило* ('оценим степень общности').

Для выяснения их роли в качестве репрезентантов метатекстовых смыслов в современных учебных текстах исследование целесообразно начать с анализа морфологической природы. Наличие у вводно-модальных слов черт определенных частей речи позволяет разграничивать пять основных групп: 1) отадвербиальные: *наоборот, напротив, следовательно, безусловно, бесспорно, вероятно, возможно, действительно, естественно, конечно, очевидно*; 2) отыменные: а) застывшие формы прилагательных: *наверное, по-видимому*, б) прилагательных-числительных: *во-первых, во-вторых, в-третьих, в-четвертых*, в) существительных: *например, правда*; 3) отглагольные: *значит, скажем, кажется (казалось/казалось бы), пожалуй, разумеется*; 4) образованные от соединений слов самостоятельных и служебных частей речи: *впрочем, итак*; 5) имеющие 2 пути образования: *так* (от наречия и от частицы), *наконец* (от наречия и в результате слияния существительного с предлогом), *однако* (от прилагательного через союз). Предлагаемую группировку считаем открытой, и дополнения к ней возможны при выявлении новых сведений о морфологической природе исследуемых единиц.

Таблица 1

Формально-грамматическая и семантическая классификация вводно-модальных слов  
в современных социально-гуманитарных и естественно-научных учебных текстах (в %)

Типы метакомпонентов	Значения вводно- модальных слов  Грамматическая характеристика вводно-модальных слов	Учебные циклы			
		Социально-гуманитарный		Естественно-научный	
		Указание на определенную связь между научными сведениями	Персуазивность	Указание на определенную связь между научными сведениями	Персуазивность
Информативный	Отадвербиальные	15,7	-	16,7	-
	Отыменные	28,8	-	35	-
	Отглагольные	4,7	-	5	-
	От соединений слов	4,5	-	5	-
	2 пути образования	6	-	8	-
	Всего	59,7	-	69,7	-
Интенциональный	Отадвербиальные	-	32,7	-	26,2
	Отыменные	-	1,6	-	0,8
	Отглагольные	-	6	-	3,3
	От соединений слов	-	-	-	-
	2 пути образования	-	-	-	-
	Всего	-	40,3	-	30,3
Итого		100		100	

По семантическому признаку нами выделяются несколько групп рассматриваемых языковых единиц; определена следующая их роль в тексте: 1) передача различных смысловых отношений между научными сведениями: а) уточнение; б) обобщение, вывод; в) следствие; г) порядок изложения информации; д) сопоставление или противопоставление; 2) выражение персуазивности: а) полной уверенности; б) предположения; в) предположения+сомнения.

Как видно из таблицы, информативные метакомпоненты реализуются в современных учебных текстах прежде всего с помощью отыменных вводно-модальных слов со значением указания на определенную связь между научными сведениями (28,8% в социально-гуманитарном цикле и 35% в естественно-научном). Среди них преобладают средства, уточняющие информацию и представляющие ее в определенном порядке (особенно в достаточно строго организованных текстах по физике и биологии): *Автоколебания отличаются от свободных колебаний тем, что, во-первых, они не затухают с течением времени и, во-вторых, их амплитуда не зависит от начального кратковременного воздействия* [5, с. 46].

Интенциональные метакомпоненты представлены абсолютным большинством отадвербиальных вводно-модальных слов, базой образования которых являются наречия, со значением персуазивности (32,7% в социально-гуманитарном цикле и 26,2% в естественно-научном). Факт высокой частотности этих средств связан с тем, что категориальным частеречным значением наречия выступает «непроцессуальный признак действия, предмета или другого непроцессуального признака – качества либо свойства» [6, с. 229]. Чаще всего в учебных текстах отмечаются вводно-модальные слова, выражающие полную уверенность в представленной информации, что объясняется, на наш взгляд, спецификой излагаемого в различных учебниках материала, который должен быть максимально достоверным: *Такие слова могут встретиться и в разговоре, и в научном труде, и в газетной статье, и в официальном документе. Конечно, они составляют основную массу слов и в художественных произведениях* [7, с. 13].

Определение роли вводно-модальных слов как репрезентантов метасмыслов требует уточнения позиции, которую они занимают в предложении, относясь либо к высказыванию в целом, либо к отдельным его частям. В учебных текстах зафиксирована их частая отнесенность ко всему предложению, в позиции его абсолютного начала (составляют 78,9% как в учебниках социально-гуманитарного цикла, так и естественно-научного

цикла). В частности, слова *во-первых, во-вторых* обычно используются в препозиции, выполняя характеризующую функцию по отношению ко всему сообщению, а употребление вводно-модальных слов со значением персуазивности, таких, как *конечно*, в абсолютном начале предложения связано с необходимостью выразить полную уверенность (или неуверенность) во всей сообщаемой информации, а не только какой-то ее части.

С учетом различных характеристик выявляем функции вводно-модальных слов как репрезентантов метасмыслов в современных учебных текстах. В рамках информативных метакомпонентов они используются преимущественно в естественно-научных учебных текстах в функциях обобщения, выделения и уточнения, уступительного уточнения, допущения, последовательного членения и логизации, противопоставления. Например, варьирование известной информации осуществляется с помощью вводно-модальных слов *значит, итак* в функции обобщения, как в следующем предложении из текста по географии: *Итак, мы видим, что география участвует в процессе организации освоения или ведения хозяйства на какой-либо территории, т.к. именно она занимается законами взаимодействия природных компонентов, которые могут быть нарушены* [8, с. 313]. В различных контекстах с помощью этих и других средств автор учебного текста реализует ряд прагматических установок: эксплицирует или комментирует свои речевые действия; разделяет текст на части; устанавливает между ними логические связи; выделяет основную информацию.

Вводно-модальные слова, актуализирующие метасмыслы в рамках интенциональных метакомпонентов, наиболее частотны в текстах социально-гуманитарного цикла, указывая на абсолютно достоверную, вероятную или сомнительную информацию с целью усилить акцент на чем-либо; смягчить степень категоричности высказывания, оставляя адресату право на собственное мнение или стремясь к установлению более тесного контакта с ним; удостоверить соответствие высказывания тому, что адресант и адресат учебного текста наблюдают в действительности; организовать специфическую форму соотношения аргумента и контраргумента в высказывании; усилить гипотетичность высказывания, снимая с себя ответственность за достоверность высказываемой информации либо вовлекая адресата в скрытый диалог; представить ход своих рассуждений. Например, использованное в тексте по русской словесности слово *наверное*, являясь средством подчеркивания неуверенности автора в положении: *Вам сейчас, наверное, столько лет, сколько Наме* [7, с. 140], позволяет ему смягчить категорич-

ность своего высказывания и в то же время оптимизировать речевое общение с адресатом.

Таким образом, в современных учебных текстах вводно-модальные слова разной морфологической природы, актуализирующие метасмыслы в рамках информативных метакомпонентов, объединены общим модальным значением «указание на определенную связь между научными сведениями» и используются в учебных текстах преимущественно естественно-научного цикла в функциях обобщения, выделения, уточнения и др.: среди вводно-модальных слов, репрезентирующих метасмыслы в рамках интенциональных метакомпонентов, наиболее час-

тотны средства со значением «персуазивность», которые преобладают в учебных текстах социально-гуманитарного цикла и акцентируют внимание адресата на всем предложении-высказывании, реже его части, указывая на абсолютно достоверную, вероятную или сомнительную информацию.

Вводно-модальные слова являются важнейшим средством репрезентации научных сведений, оптимизации процесса усвоения информации. Формально-грамматическая характеристика, семантико-функциональная специфика, частотность их употребления свидетельствуют о роли адресата учебного текста как действующего субъекта коммуникации.

#### Библиографический список

1. Турунен, Н. Метатекст как глобальная система и вопросы конструирования текста в пособиях по развитию речи // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1999.
2. Ярыгина, З.А. Способы и средства репрезентации метаструктуры современного учебного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2014. – № 1(20). – Сер. 2. Языкознание.
3. Панков, Ф.И. Еще раз о грамматике и семантике модальных слов (фрагмент лингводидактической модели русской морфологии) // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 2003. – № 2.
4. Тупикова, Н.А. Формирование функционально-семантической категории ин-персональности русского глагола // Научные школы Волгоградского государственного университета. Русский глагол: История и современное состояние. – Волгоград, 2000.
5. Мякишев, Г.А. Физика. 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Г.А. Мякишев, А.З. Синяков. – М., 2008.
6. Русская грамматика: в 2 т. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 1980. – Т. II.
7. Альбеткова, Р.И. Русская словесность. От слова к словесности. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – М., 2006.
8. Домогацких, Е.М. География. 8 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е.М. Домогацких, Н.И. Алексеевский. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Turunen, N. Metatekst kak globalnaya sistema i voprosih konstruirovaniya teksta v posobiakh po razvitiyu rechi // Stereotipnostj i tvorcestvo v tekste: mezhvuz. sb. nauch. tr. – Perm, 1999.
2. Yarihgina, Z.A. Sposobih i sredstva reprezentacii metastrukturih sovremennogo uchebnogo teksta // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 1(20). – Ser. 2. Yazhkoznanie.
3. Pankov, F.I. Ethe raz o grammatike i semantike modalnihkh slov (fragment lingvodidakticheskoy modeli russkoy morfologii) // Vestnik MGU. Seriya 9, Filologiya. – 2003. – № 2.
4. Tupikova, N.A. Formirovanie funktsionalno-semanticheskoy kategorii in-personalnosti russkogo glagola // Nauchnihe shkolih Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Russkiy glagol: Istoriya i sovremennoe sostoyanie. – Volgograd, 2000.
5. Myakishev, G.A. Fizika. 11 kl.: ucheb. dlya obtheobrazovat. uchrezhdeniy / G.A. Myakishev, A.Z. Sinyakov. – M., 2008.
6. Russkaya grammatika: v 2 t. / gl. red. N.Yu. Shvedova. – M., 1980. – T. II.
7. Aljbetkova, R.I. Russkaya slovesnostj. Ot slova k slovesnosti. 6 kl.: ucheb. dlya obtheobrazovat. uchrezhdeniy. – M., 2006.
8. Domogackikh, E.M. Geografiya. 8 kl.: ucheb. dlya obtheobrazovat. uchrezhdeniy / E.M. Domogackikh, N.I. Alekseevskiy. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 06.05.14

УДК 81.711

**Kubarich A.M. RESEARCH OF RELEVANT SUPERSEGMENTAL UNITS (ON THE MATERIAL OF LANGUAGES WITH DIFFERENT SYSTEMS' STRUCTURE).** The article presents a sinologist's points of view on the problem of stress in Chinese. The author focuses our attention to the difference between the concepts of "meaning" and "significance", referring to the classic works of Ferdinand de Saussure. The main goal of this article is a review of the role of supersegmental units (tone and accent) within the antinomy of "value-significance". Based upon the results of the experiment, the research allows concluding of a different nature of saliency of strong syllables in polysyllabic words by native speakers of languages with different structure. This conclusion can be connected with a different linguistic reality.

**Key words:** supersegmental units, direction of movement of voice, tone, stress, meaning, significance, perception.

**А.М. Кубарич, аспирант ФГБОУ ВПО «АГАО», ассистент каф. стилистики и риторики Кемеровского гос. университета, г. Кемерово, E-mail: wei.laoshi@yandex.ru**

## ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЛЕВАНТНЫХ СУПЕРСЕГМЕНТНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ

В статье представлены разные точки зрения выдающихся китайистов на проблему ударения в китайском языке. Автор статьи акцентирует внимание читателя на различии понятий «значение» и «значимость», ссылаясь на классические труды Ф. де Соссюра. Рассмотрение роли суперсегментных единиц (тона и ударения) в рамках антиномии «значение – значимость» и является основной целью данной статьи. С опорой на результаты эксперимента делается вывод о разном характере выделенности сильных слогов многосложных слов носителями разноструктурных языков. Такой вывод может быть связан с различной лингвистической реальностью.

**Ключевые слова:** суперсегментные единицы, направление движения голоса, тон, ударение, значение, значимость, перцепция.

Все языки мира обладают общими и специфическими свойствами. Отличается их лексический, грамматический и фонетический строй. Одним из основных признаков отличия одного языка от другого является особенность его фонетической системы и законов функционирования различных единиц языка.

Если говорить о фонетической составляющей языка, то все многообразие языков можно разделить на определенные группы, которые отличаются не только по составу фонем, но и по ряду просодических характеристик: мелодике, интонации, тоновому составу и так далее. Китайский язык относится к группе

тональных языков. Тональные языки распространены в Юго-Восточной Азии (китайский, вьетнамский, лаосский, бирманский и другие), Африке (нилотские, ква, банту), Америке (миштекский, масатекский, трикеи и так далее). В одних тональных языках (например, китайско-тибетских) тоны имеют в основном лексическую значимость, в других – могут выражать и грамматические различия (число или род существительных, время глагола), например, в дуала – язык банту. Для многих тональных языков спорным является вопрос о соотношении тонов и словесного ударения.

В свое время изучением тонов китайского языка занимались многие филологи: Алексахин А.Н., Задоев Т.П., Спешнев Н.А., Сусов И.П.

Известно, что система путунхуа (северный или пекинский диалект китайского языка) содержит 412 слогов, которые различаются по звуковому составу. Наличие четырех тонов в современном литературном китайском языке увеличивает их количество. Напомним, принято говорить о высоком ровном тоне (первый), восходящем (второй), нисходяще-восходящем (третьем), нисходящем (четвертом). Однако, было бы неправильно считать, что каждый слог китайского языка может быть произнесен всеми четырьмя тонами. Лишь около половины общего количества слогов (174) имеет по четыре тоновых варианта; несколько меньшее количество слогов (148) представлены по три тоновых варианта; 57 слогов используются в двух тонах; 25 слогов реализуются только в одном тоне.

В потоке речи характер сегментных и суперсегментных единиц претерпевает изменения мелодики, длительности и других параметров. То же самое касается и тонов китайского языка. В китайском языке достаточно распространенным явлением считается полное или частичное изменение тонов. Такое явление принято называть сандхи тонов.

Суперсегментные единицы языка представлены в лингвистике тоном, ударением и интонацией. Некоторые исследователи, в частности М.В. Панов, предлагают в качестве суперсегментной единицы рассматривать слог. «В современной лингвистике нет единообразия в понимании суперсегментных единиц. Так, например, М.В. Панов к перечисленным выше и традиционно выделяемым суперсегментным единицам относит также слог, но не как линейную единицу, представленную звуками, а как сочетание слогообразующего звука с неслогообразующими, волну сонорности, что поддерживается и Л.Л. Касаткиным» [1, с. 5]. Автор представленного диссертационного исследования не разделяет такую точку зрения. На наш взгляд, слог представляет собой линейную единицу и не может быть поставлен в один ряд с единицами суперсегментного порядка.

Говоря о суперсегментных единицах вообще, хотелось бы обозначить наиболее и наименее универсальные среди них. Так интонацию можно считать универсальной единицей, представленной во всех языках мира, поскольку независимой от принадлежности языка к той или иной типологической группе, фразы всегда произносятся с той или иной интонацией.

Ударение – более распространенная, чем тон единица суперсегментной филологии. Однако, частотность употребления такого явления как ударение в языках зависит в первую очередь от лексического состава этих языков, точнее от того, сколько слогов в большинстве лексем языка. Очевидно, что в односложных словах ударение как явление обнаружить невозможно. Что же касается многосложных слов, то и здесь вопрос наличия/отсутствия ударения остается открытым, поскольку не для всех языков (например, языки изолирующей типологии) доказан факт наличия и функционирования ударения.

Говоря о любых единицах языка, исследователь так или иначе обращается к идеям и работам классиков исследования и описания теории языка. Одним из центральных понятий в лингвистической концепции Ф. де Соссюра является знак, представленный антитезой означаемого и означающего.

Однако автор не ограничивается рассмотрением знака «в себе» в качестве простого единства означающего и означаемого. Ф. де Соссюр не сразу понял важность понятия значимости.

Значимость возникает, пишет Соссюр, «из взаимного расположения элементов языка»; она даже важнее, чем значение: «идея или звуковая материя в знаке менее важна, чем то, что находится вокруг него, в других знаках». Итак, разграничив след за Соссюром значение и значимость мы увидим, что значение относится к субстанции содержания, а значимость – к его форме.

Введение понятия «значимость» (ценность) дает оригинальное представление о процессе образования смысла: это не простая корреляция между означающим и означаемым, а акт одновременного членения двух абстрактных масс, двух «туманностей», по выражению Соссюра. Действительно, Соссюр отмечает, что, рассуждая чисто теоретически, до образования смысла идеи и звуки представляют собой две бесформенные, «мягкие», сплошные и параллельно существующие массы субстанций. Смысл возникает тогда, когда происходит одновременное расчленение этих двух масс. Язык является посредствующим звеном между звуком и мыслью; его функция состоит в том, чтобы объединить звук и мысль.

Не случайно мы заговорили о различении понятий значение и значимость. В связи с тем, что в данной работе основным предметом исследования являются суперсегментные единицы, то одной из ключевых является перцептивная составляющая этого явления. Именно восприятие позволяет один и тот же объект характеризовать с разных позиций. Причем все характеристики, в таком случае, будут справедливыми.

Очень интересным и уместным в этом контексте представляется мнение А. Джунисбекова, который, рассуждая на тему наличия/отсутствия ударения в казахском языке, отмечает: «известно, что языковое чутье всегда улавливает только то необходимое, без которого невозможно общение на данном языке. Так обстоит дело со словесным ударением в русском языке. Любой из его носителей, не зная, что такое ударение, может поправить своего нерусского товарища, неправильно поставившего ударение. Иначе дело обстоит в тюркских языках, в том числе в казахском». Автор акцентирует наше внимание на том, что все варианты произнесения слова казахского языка его носителем будут правильными, а распространенное мнение о частой ударности последнего слога в словах казахского языка А. Джунисбеков связывает с наложением на мелодический рисунок слова (фразы) интонационных характеристик, но не ударения [2, с. 107].

Именно с такой позиции далее будет характеризоваться соотношение ударения и тона в китайском языке.

Для русских явление ударения настолько значимо, что в случае с казахским языком мы будем пытаться его разметить даже в том случае, если в этом нет необходимости. Об этом же явлении, только в контексте китайского языка писал М.К. Румянцев: «Психологическую реальность для китайца представляют тоны. Он их воспринимает и может разметить. Ударение же китаец разметить не может» [3, с. 150]. Позднее М.К. Румянцев пишет «Для китайского языка стандартной формой ударения является... реализация определенного компонента слова определенным тоном» [4, с. 22].

Таким образом, для разносистемных языков (русского и китайского) значимыми элементами на суперсегментном уровне являются разные единицы.

Встает вопрос: если в китайском языке функцию смысло-различительной суперсегментной единицы берет на себя тон, то какую роль в нем играет ударение? Отметим, что в связи с ограниченностью сегментных единиц, связанной с историей становления и развития китайского языка, суперсегментные единицы здесь играют не меньшую роль, чем сегментные. Вопрос о наличии ударения в китайском языке вообще является спорным. Существуют диаметрально противоположные мнения лингвистов на этот счет. Так, одни из них считают, что «трудно согласиться с тем, что для китайца ударение на уровне слова фоновое, не существенно, ибо ... ударение для китайского языка представляется единственным надежным признаком слова, манифестирующимся в языковой форме. Уже само положение тонов относительно друг друга создает эффект ударения» [5, с. 90].

С другой стороны, некоторые лингвисты рассматривают ударение как основной фактор, обуславливающий появление тона. Так, Е.Д. Поливанов указывает, что тон является факультативной характеристикой слога, полагая, что «в двусложном или многосложном слове с ясностью тона произносится и слышится, в виде общей нормы, только один – и именно ударенный слог» [6, с. 147]. «В неударенных же слогах «тон» нивелируется и при нормальном темпе речи – просто не осуществляется» [6, с. 149]. Примерно на тех же позициях стоит Л.Р. Зиндер «В одних языках (например, во вьетнамском) различие тона не зависит от места словесного ударения; в других же (например, в китайском) тоны различаются только в ударном слоге. В последнем случае вопрос о том, не является ли слоговой акцент особым видом словесного ударения, решить очень трудно» [7, с. 304].



Еще в конце 60-х годов на основании экспериментальных данных Т.П. Задоевко приходит к выводу, что «доминирующим полезным признаком в китайском языке является не ударение, а тон» [8, 88]. Существует так называемая «концепция моноритмического принципа, в соответствии с которой, китайское слово держится не на ударении, а на правилах сандхи – подгонки (коартикулации) слоговых тонов друг к другу» [5, с. 231].

В том случае, если объективную реальность для китайца представляет не ударение, а тон, а для европейцев наоборот, то это должно быть подтверждено и результатами экспериментов.

Целью нашего психолингвистического эксперимента стало установление релевантности тона китайского языка для носителей русского языка, а ударения – для носителей китайского языка.

В эксперименте участвовали 50 носителей русского языка, не владеющие и не изучающие китайский язык и 50 носителей китайского языка, не владеющие и не изучающие русский язык.

Исследование проводилось на материале двусложных и трехсложных слов китайского и русского языков (huoche, daifu, zixingche, laoshi, xuexiao, diannao, fengongsi, feiji, niuzaiku, shangdian) (поезд, доктор, такси, учитель, школа, компьютер, филиал, самолет, джинсы, магазин)

Респондентам была предложена следующая инструкция:

1. Для русских – Вам предложено 10 слов китайского языка. Диктор воспроизводит каждое слово один раз. Ваша задача – разметить ударение над каждым из слов. Направление знака ударения может быть разным (\ – понижение голоса, / – повышение голоса, \/- нисходяще-восходящее движение голоса, – – высокое ровное движение голоса).

2. Для китайцев – Вам предложено 10 слов русского языка. Диктор произнесет каждое слово один раз. Ваша задача – разметить тоны над каждым из слов. Направление знака тона может быть только одним (/).

В результате проведенных экспериментов были получены следующие данные.

Среди русских респондентов 45 человек из 50 не использовали ни один знак, кроме «\», который соответствует нисходящему движению голоса. Немаловажным считаем тот факт, что испытуемые в многосложных словах как ударный выделяли слог, который в китайском языке тонируется либо четвертым (нисхо-

дящим) тоном, либо третьим (нисходяще-восходящим) тоном. Очевидно, в первом случае это связано с интенсивностью падения голоса, напомним, что четвертый тон является самым коротким в китайском языке, но одновременно самым сильным. Если же говорить о причинах соотносительности третьего тона с ударностью в сознании носителей русского языка, то, скорее всего, это связано с длительностью (третий тон – самый долгий по времени произнесения среди всех четырех тонов современного Путунхуа).

Еще пять респондентов в многосложных словах использовали знак первого тона (-), что реально представлено в этой группе слов. Как правило, им обозначался последний слог в трехсложном слове. Полученные результаты свидетельствуют о том, что респонденты, исходя из системы родного языка, выбрали знак, символизирующий движение голоса, соответствующее квантитативному ударению русского языка.

Среди носителей китайского языка все 50 человек безошибочно определили ударные слоги в русских словах. Тем не менее, необходимо отметить, что направление знака ударения здесь соответствовало направлению движения голоса четвертого (падающего) тона в китайском языке (\), что говорит о предпочтительном выборе более знакомой для респондентов суперсегментной единицы – тона, а не ударения.

Подводя итоги экспериментального исследования, следует сказать, что для носителей русского языка лингвистическую реальность представляет ударение, и даже в случае работы с лексикой иностранного языка русскоязычный респондент размечает привычные для себя знаки, выделяя только «сильные», то есть представленные третьим и четвертым тоном, слоги в многосложных словах. В то же время, носители китайского языка, опираясь на систему своего родного языка, обозначают выделенные (ударные) слоги с помощью суперсегментных единиц, использующихся в китайском языке (тон).

Таким образом, в эксперименте, по-видимому, проявляется интерференция, обусловленная спецификой русского ударения, направление движения голоса, которого соответствует четвертому тону китайского языка. Оpozнaвание выделенности слогов при этом наблюдается в экспериментах с носителями русского и китайского языков, однако характер этой выделенности зависит от системы языка респондентов.

#### Библиографический список

1. Андрейченко, Л.Н. Русский язык. Фонетика и фонология. Орфоэпия. Графика и орфография / под ред. Г.Г. Инфантовой и Н.А. Сениной. – М., 2003.
2. Джунисбеков, А. Просодика слова в казахском языке. – Алмаата, 1987.
3. Румянцев, М.К. Синтез китайских тонов // Вопросы языкознания. – 1988. – № 1.
4. Алексахин, А.Н. Теоретическая фонетика китайского языка. – М., 2006.
5. Румянцев, М.К. Фонетика и фонология современного китайского языка. – М., 2007.
6. Иванов, А.И. Грамматика современного китайского языка / А.И. Иванов, Е.Д. Поливанов. – М., 2007.
7. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. – М., 1979.
8. Задоевко, Т. Основы китайского языка. Вводный курс / Т. Задоевко, Хуан Шуин. – М., 1993.

#### Bibliography

1. Andreychenko, L.N. Russkiy yazykh. Fonetika i fonologiya. Orfoehpiya. Grafika i orfografiya / pod red. G.G. Infantovoy i N.A. Seninoy. – М., 2003.
2. Dzhunisbekov, A. Prosodika slova v kazakhskom yazyhke. – Almaata, 1987.
3. Rumyantsev, M.K. Sintez kitayskikh tonov // Voprosih yazyhkoznaniya. – 1988. – № 1.
4. Aleksakhin, A.N. Teoreticheskaya fonetika kitayskogo yazyhka. – М., 2006.
5. Rumyantsev, M.K. Fonetika i fonologiya sovremennogo kitayskogo yazyhka. – М., 2007.
6. Ivanov, A.I. Grammatika sovremennogo kitayskogo yazyhka / A.I. Ivanov, E.D. Polivanov. – М., 2007.
7. Zinder L.R. Obshchaya fonetika. – М., 1979.
8. Zadoenko, T. Osnovih kitayskogo yazyhka. Vvodniy kurs / T. Zadoenko, Khuan Shuin. – М., 1993.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 81

Narykova N.A., Timashova Ye.V. **INNOVATIONS IN WORD-FORMATION BY A CHILD AS REALISATION OF THE POTENTIAL OF WORD-COMPOUNDING.** The article is devoted to the studying of word-formation processes through the prism of a child's speech. The child's speech is characterized by such processes as reduplication, word-formation by analogy, which includes all possible word-formation models. New word-formation of children is conformed to the logic of a system's regularity of language's functioning.

**Key words:** neologisms, composition, reduplication, word-formation, innovations, child speech, conversational speech, subsuffix, subderivative.

**Н.А. Нарыкова**, канд. филол. наук, преп. ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [narnata@rambler.ru](mailto:narnata@rambler.ru);

**Е.В. Тимашова**, преп. ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [timashova-k@mail.ru](mailto:timashova-k@mail.ru)

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ РЕБЕНКА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СЛОВОСЛОЖЕНИЯ

Статья посвящена изучению словообразовательных процессов через призму детской речи. Для речи ребенка характерны такие процессы словообразования, как редупликация, словообразование по аналогии, которое включает в себя все словообразовательные модели. Новообразования ребенка подчинены логике системных закономерностей функционирования языка.

**Ключевые слова:** неологизмы, словосложение, редупликация, словообразование, инновации, детская речь, разговорная речь, субсуффикс, субдерибат.

Изучение состава новых слов и факторов их возникновения, исследование моделей их создания, а также лексикографическая обработка появившихся словарных единиц связаны, как известно, с теорией неологизмов. Неологизмы ребенка показывают воочию словообразовательные и семантические ресурсы языка. В общепринятой норме реализуется лишь небольшая часть смыслов языка, заложенных в нём самой системой. По сути дела, норма избирательна и закрепляет лишь небольшую часть потенциально возможных форм. Различие между реально существующими и потенциальными ресурсами настолько велико, что для словарного запаса такого языка не хватило бы и целого шкафа томов. Ребёнок заполняет эти лакуны, используя знакомые ему правила словообразования. Для лингвиста представляется очень ценным смотреть на систему языка через призму детской речи. Исследования детской речи позволяют вникнуть в природу словообразования.

Есть очень примечательная закономерность освоения родного языка: ребёнок узнаёт сначала общие правила и пользуется ими, затем частные и в последнюю очередь исключения. И поэтому, анализируя детские инновации, мы можем реально узнать об иерархии правил, которая не всегда описана в лингвистических исследованиях.

Изучение иностранного языка должно в этом плане быть приближено к освоению языка детьми: восприятие речи на слух опережает появление речевых навыков, устная речь предшествует письменной, освоение существительных предшествует освоению других частей речи.

Для речи ребенка характерны такие процессы словообразования, как редупликация, словообразование по аналогии, которое включает в себя все словообразовательные модели.

Редупликацией называют повтор корня, основы или всего слова, выступающий как способ образования формы слова или новых слов. Редупликация может быть полной (например: рус. снег лежал белый-белый; нем. blablabla – пустые разговоры, bābā – так говорят о чем-то грязном: Nicht anfassen, das ist bābā.) и частичной (Klingklang – звон, Klimbim – музыкальный оркестр, Remmidemmi – шум, переполох). Н.В. Солнцева отмечает: «Способ удвоения появился и стал употребляться как массовое средство до того, как появилось современное аффиксальное словообразование и словосложение» [1, с. 76]. Следовательно, можно утверждать, что эта тенденция в синтетическом немецком языке стимулирует продуктивность редупликации. Именно поэтому мы находим в современном немецком примеры редупликации в некоторых личных именах (Pete (от Petra)) и жаргонизмах (pickerrasche voll sein – пьяный в стельку).

Образование повторов связано со звукоподражанием, которое является первым этапом в развитии речи ребенка: ritschrsch – trp! (звук разрывания ткани, бумаги; tuck-tuck + put-put – приманка кур).

Повторы особенно свойственны детской речи, так как указывают на тесную связь процесса овладения речью с ритмикой, рифмовым созвучием. Склонность к ритму/рифме – врожденная, генетически обусловленная особенность восприятия. Типичны детские считалки русск. – «эники-беники ели вареники!», «ruckizucki, ruckizucki, ruckizucki gehst du rundi, bist du Bundi und meschugi...». Недаром самые главные для ребенка понятия детства Мама – мама, Папа – папа. Занятно, что при неизменности этих звуковых повторов порядок слогов и соотношение к полу

могут варьировать. Так, в тамильском языке мама – аммаа, папа – аппа, а в грузинском языке мама означает отец.

В языке взрослых повторы чаще всего встречаются в разговорном языке, газетных статьях, языке сказок и народных песен.

В процессе овладения речью ребёнок копирует и уподобляется взрослому в овладении языком, он реализует свои языковые возможности в рамках тех правил, которые ему задаются взрослыми, т.е. ребенок воспроизводит услышанное или производит по аналогии.

Аналогия является важным элементом словообразования. По мнению В. Хенцена, почти все сложные слова, все производные, а также большая часть сложноподчиненных слов и сращений основываются, по его мнению, на принципе аналогии [2]. Л. Блумфилд также считает, что весь процесс развития языка – «вековой процесс аналогии» [Bloomfield цитируется по 3, с. 71]. Е.С. Кубрякова пишет, что с синхронной точки зрения сложные слова представляют собой в подавляющем большинстве случаев аналогичное образование [4, с. 62]. Под аналогией в данном случае понимается производство словообразовательных конструкций по образцам, содержащимся в языке, а также образование слов посредством творческого переноса словообразовательных образцов. Лексикализованное сложное слово служит при этом образцом для образования следующего слова или ряда сложных слов. «Значение словообразовательных форм предсказуемо в той же мере, в какой предсказуемо значение грамматических форм» [5, с. 10]. С семантической точки зрения словообразовательный процесс по аналогии характеризуется тем, что от мотивирующей единицы наследуется не лексическое значение, а определенное общее значение модели. Например: *Olympiade – Sportakiade, Universiade, Janiade; Stadtarbeiter – Stadtschreiber* [6, с.31]. Кроме словообразовательной структуры и общности деривационных элементов важную роль при аналогичном образовании играют парадигматические отношения производящих основ. Например:

*Vom Stoff machen wir ihm eine neue Kleidung. Dann braucht er nicht mehr Dummerjan zu spielen. Von jetzt ist er der Witzbold des Theaters* (<http://www.palmcrantz.se/webprojekt/deutsch/march10.htm>).

*Frank Schulz ist ein Meister der Komik. Kein Pointen spuckender Witzbold, das nun am allerwenigsten, sondern eher schon ein witziger Ernstbold. Ein Realist, den die umwerfende Banalität der Verhältnisse in den Humor treibt* ([http://www.zeit.de/literatur/schulz\\_morbusfonticuli](http://www.zeit.de/literatur/schulz_morbusfonticuli)).

В словообразовательном процессе по аналогии происходит репродукция словообразовательной модели, которая в контекстуальных условиях наполняется новыми лексическими единицами. Обусловленная аналогией замена вызывает возникновение иронических, шуточных коннотаций. Значение лексических единиц предсказуемо, легко угадываемо. Словообразование по аналогии осуществляется на базе накопленных знаний о языке, о словах, устойчивых выражениях, грамматических нормах, а также на накопленных энциклопедических знаниях, что и создает фон для их интерпретации и гарантирует их понимание. Возможность создавать практически безграничные серийные образования представляет собой одну из форм функциональных техник в языке. Благодаря своей ярко выраженной способности запоминаться, осмысливаться и формулироваться, такие образования широко используются детьми.

Словообразование с помощью субсуффиксов лица: -*mensch*, -*person*, -*bild*, -*mann*, -*frau*, *mädchen*, -*junge* (*Mannsbild*, *Weibsbild*; *Ehemann*, *Kindermädchen*; *Putzfrau*, *Waschfrau*; *Lehrperson*, *Militärperson*; *Arbeitsmensch*).

Субсуффикс -*mann* дает нейтральные образования, часто используется детьми для обозначения лиц, официальное название профессий которых ребенку неизвестно, например: *Wäschemann*, *Kühlschrankmann*.

Детская речь изобилует словами разных частей речи, отличными от имеющихся в нормативной речи взрослых. Отглагольные существительные и отыменные глаголы принадлежат к

достаточно частотным новообразованиям детской речи. Для детей не представляет труда переводение слова из одной части речи в другую, причем переход этот подчинен логике системных закономерностей функционирования языка, даже если речь идет не о потенциальных словах. Например: русск. смеяние; солонка (солонка); всхний; не божемойка; оцыпляться; часы ча-сикают; нем. *es trompetet*; *es kracht*, *hurraren*, *knöpfeln*, *kretern*.

Таким образом, большинство детских неологизмов являются потенциальными словами, а встречающиеся ненормативные новообразования подчинены логике системных закономерностей функционирования языка.

#### Библиографический список

1. Солнцева, Н.В. Проблемы типологии изолирующих языков. – М., 1985.
2. Henzen, W. Deutsche Wortbildung. – Halle (S). Tübingen, 1965.
3. Мостовой, Н.И. К вопросу образования инноваций в области словосложения в современном английском языке // Словообразование и его место в курсе обучения иностранному языку. – Владивосток. – 1973. – Вып. 1.
4. Кубрякова, Е.С. Что такое словообразование? – М., 1965.
5. Тимофеев, К.А. О некоторых признаках словообразовательной системы языка (на материале русского языка) // Актуальные проблемы лексикологии. – Новосибирск, 1972.
6. Нарыкова, Н.А. Субсуффиксальное словообразование в немецком языке: дис. ...канд. филол. наук. – Пятигорск, 2006.

#### Bibliography

1. Solnceva, N.V. Problemih tipologii izoliruyushikh yazhkov. – M., 1985.
2. Henzen, W. Deutsche Wortbildung. – Halle (S). Tübingen, 1965.
3. Mostovoy, N.I. K voprosu obrazovaniya innovatsiy v oblasti slovoslozheniya v sovremennom angliyskom yazhke // Slovoobrazovanie i ego mesto v kurse obucheniya inostrannomu yazhku. – Vladivostok. – 1973. – Vihp. 1.
4. Kubryakova, E.S. Chto takoe slovoobrazovanie? – M., 1965.
5. Timofeev, K.A. O nekotorykh priznakakh slovoobrazovatel'noy sistemih yazhka (na materiale russkogo yazhka) // Aktual'nihe problemih leksikologii. – Novosibirsk, 1972.
6. Narihkova, N.A. Subsuffiksalyjnoe slovoobrazovanie v nemeckom yazhke: dis. ...kand. filol. nauk. – Pyatigorsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 09.05.14

УДК 81

**Narykova N.A. THE ROLE OF A CONTEXT FOR SEMANTIC AND WORD-FORMATION DEFINITION OF THE NOUN MEANING.** The article is devoted to the study of a context, its role in the definition of a status and character of word-formation units. The context provides selection of means of word-formation, supports the use of its certain model and arising value in a new word, limiting all other possible meanings of this word, except for what it is capable to realize.

**Key words:** context, verbal, nonverbal, text, subderivate, semantic meaning, word-formation unit, communications.

**Н.А. Нарыкова**, канд. филол. наук, преп. ФГКОУ ВПО Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: [narnata@rambler.ru](mailto:narnata@rambler.ru)

## РОЛЬ КОНТЕКСТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Статья посвящена изучению контекста, его роли в определении статуса и характера единиц словообразования. Контекст обеспечивает отбор средств словообразования, поддерживает использование определенной его модели и возникающее значение в новом слове, элиминируя все возможные из них, за исключением тех, которые он способен поддержать.

**Ключевые слова:** контекст, вербальный, невербальный, текст, субдери́ват, семантическое значение, единица словообразования, коммуникация.

Анализ семантики субдери́ватов возможен только при учете контекста. Существуют различные точки зрения по определению контекста и его роли в определении семантического значения слова. В большом энциклопедическом словаре под ред. В.Н. Ярцевой контекстом называется «фрагмент текста, включающий избранную для анализа единицу, необходимый и достаточный для определения значения этой единицы, являющегося непротиворечивым по отношению к общему смыслу данного текста» [1].

Г.В. Колшанский различает лингвистический или вербальный и экстралингвистический или невербальный контекст [2; 3]. Под экстралингвистическим контекстом понимается ситуация коммуникации, включающая условия общения, время, место коммуникации, отношение коммуникантов друг к другу, их поведение, мимику, жесты. Невербальный контекст сопровождает вербальный контекст, а иногда он заменяет его. В контексте рас-

крывается значение языковых единиц. Глава датского структурализма Л. Ельмслев пишет: «...любая сущность, а, следовательно, также и любой знак определяется относительно, а не абсолютно, и только по своему месту в контексте». «Так называемые лексические значения в некоторых знаках есть не что иное, как искусственно изолированные контекстуальные значения или их искусственный пересказ. В абсолютной изоляции ни один знак не имеет какого-либо значения; любое знаковое значение возникает в контексте...» [4, с. 303].

Некоторые лингвисты же, напротив, считают зависимость слова от контекста «одним из самых распространенных лингвистических мифов» [5, с. 164]. Они считают, что осмысление значения пропущенного или незнакомого слова вытекает скорее из уже заложенного в него одного из лексических значений [6, с. 188]. Окружение же указывает получателю речи, какое значе-

ние многозначного слова актуализировал говорящий [5, с. 166]. Не отрицая понятия контекста, некоторые лингвисты указывают на независимость слова от его окружения. «Слово не приспосабливается к контексту, не деформируется, не переделывается в нем, а используется в том значении, которое оно имеет в языке. Контекст в таких случаях – не генератор значений, а их внешний «проявитель» [7, с. 42]. «...контекст лишь реализует то, что заложено в самом ... слове» [8, с. 18].

Следует не согласиться с этим утверждением, так как, например, при произнесении слов «цветы», «местность» кто-то представит себе тюльпаны, дачу, другой – одуванчики, холмы. Каждый обращается к пережитому опыту, к своим знаниям. Лишь в окружении, связи или другими словами, контексте мы способны представить под словом «стол» – организацию (паспортный стол), кушанья, предмет мебели и т.д. Изменение семантического значения связано с экстралингвистической действительностью. Новые значения возникают под давлением внеязыковой действительности, в результате абстрагирующей работы человеческого мышления, обнаруживающего черты сходства между отдельными предметами и осуществляющего перенос наименования с предмета на другой [5, с. 167]. Слово и его смысл не есть функция контекста, напротив, контекст есть функция слов и взаимодействия их смыслов.

По определению Б.А. Малинина, под контекстом понимается информация, не выраженная языковыми знаками, то есть не являющаяся средством вербального общения, но существующая как данность в окружающей нас действительности или как отражение внешнего мира и его внутренних отношений в сознании людей как знания, опыт, привычки и тому подобное. Знания могут быть получены как вербально, так и не вербально. Сами участники коммуникации являются компонентами контекста вместе со своим духовным миром, историческим и жизненным опытом, культурой, языковыми привычками. Контекст обеспечивает отбор средств словообразования, поддерживает использование определенной его модели и возникающее значение в новом слове, элиминируя все возможные из них, за исключением тех, которые он способен поддержать [9, с. 143].

Говорящий идет от значения к контексту, а слушающий – от контекста к значению [5, с. 166].

Мы в своем исследовании, прежде чем занять позицию от правителя, должны проанализировать существенные, образованные при помощи субсуффиксов с позиции получателя, чтобы выявить все возможные значения лексической единицы. Изучение лексики в контексте особенно важно при овладении иностранным языком. Это позволяет правомерно использовать лексику, избегать курьезных ситуаций. Часто, лишь опираясь на

контекст, мы можем определить статус и характер единиц словообразования. Например:

*Ein richtiger Mann ist das. Nicht so ein Tränenbruder* [10, с. 350].

В данном контексте *Tränenbruder* – это не просто «плакса», а слабый, робкий, несмелый, безвольный человек, слюнтяй. Значение субдеривата раскрывается только в контексте выражения *ein richtiger Mann*, противопоставленного анализируемой единице.

*Nach der Wiedervereinigung Deutschlands ging die Nachfrage drastisch zurück, so dass das Werk 1993 geschlossen werden musste. Ein weiteres Puppenwerk wurde 1995 geschlossen.* ([http://www.grossschutzgebiete.brandenburg.de/np\\_hf/i\\_ausflugsziele\\_06.html](http://www.grossschutzgebiete.brandenburg.de/np_hf/i_ausflugsziele_06.html))

Анализируя данные примеры, опираясь на основные признаки выделения субдериватов, приходим к выводу о том, что в первом случае, образование с *-werk* является сложным словом и обозначает завод, предприятие по производству кукол, а во втором – субсуффиксальным образованием со значением несерьезного, легкого, беззаботного. В переводе *Puppenwerk* во втором контексте могло бы звучать как «детская забава».

Подобную разницу можно наблюдать и в следующих примерах, где *Autowerk* выступает в первом примере со значением «транспортное средство», во втором – «автомобильный завод».

*Ford und Mazda bauen Autowerk in China.* (<http://www.wiwo.de/pswiwo/fn/ww2/sfn/buildww/id/635/id/66699/bt/2/SH/0/depot/0/>)

Роль контекста в определении значения субдеривата возрастает в зависимости от обобщающего, абстрагирующего значения субсуффиксов, являющегося их характерным признаком. Сема совокупности, системы отдельных частей заложена в субсуффиксе *-werk*. Имея в качестве производящей основы также понятие широкого значения, как например, *Bau-*, значение субдеривата выявляется только в контексте. Подтверждением служит пример из презентации фирмы «Bentley», занимающейся планированием, производством и эксплуатацией бюро, офисов, железнодорожных сетей, канализационных систем и т.д.

*Bentley Systems hat seine Wurzeln im CAD-Bereich und ist heute Spezialist für die Planung, die Konstruktion und den Betrieb von Bauwerken. "Bauwerk" ist dabei ein sehr weit gefasster Begriff: Dazu gehören Bürogebäude, Straßen, Eisenbahnnetze, Abwassersysteme, chemische Fabriken oder Flughäfen...* (<http://www.bentley.de/about/unternehmen.htm>)

Значение той или иной формы определяется через ее контекст. Изучение значения той или иной единицы языка сводится прежде всего к анализу ее окружения.

#### Библиографический список

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1998.
2. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика. – М., 1980.
3. Колшанский, Г.В. Паралингвистика. – М., 1974.
4. Ельсман, Л. Прологомены к теории языка // Новое в лингвистике. – М., 1960. – Т.1.
5. Фоменко, Ю.В. Человек, слово и контекст // Концепция человека в современной философской и психологической мысли. – Новосибирск, 2001; Шмелев, Д.Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М., 1964.
6. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972.
7. Будагов, Р.А. К критике релятивистических теорий слова // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. – М., 1961.
8. Малинин, Б.А. Диада текст и контекст: проблемы дефиниции и взаимосвязи // Вопросы синтаксиса и стилистики текста в современном немецком языке. – Межвуз. сборник научных трудов. – Пятигорск, 1986.
9. Remarque, E.M. Drei Kameraden. – М.:Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960.

#### Bibliography

1. Yazyhkoznanie. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. – M., 1998.
2. Kolshanskiy, G.V. Kontekstnaya semantika. – M., 1980.
3. Kolshanskiy, G.V. Paralingvistika. – M., 1974.
4. El'sman, L. Prolegomeni k teorii yazyhka // Novoe v lingvistike. – M., 1960. – T.1.
5. Fomenko, Yu.V. Chelovek, slovo i kontekst // Konceptiya cheloveka v sovremennoy filosofskoy i psikhologicheskoy mihsl. – Novosibirsk, 2001; Shmelev, D.N. Ocherki po semasiologii russkogo yazyhka. – M., 1964.
6. Kacnel'son, S.D. Tipologiya yazyhka i rechevoe mihshlenie. – L., 1972.
7. Budagov, R.A. K kritike relyativisticheskikh teoriiy slova // Voprosih teorii yazyhka v sovremennoy zarubezhnoy lingvistike. – M., 1961.
8. Malinin, B.A. Diada tekst i kontekst: problemih definicii i vzaimosvyazi // Voprosih sintaksisa i stilistiki teksta v sovremennom nemeckom yazyhke. – Mezhevuz. sbornik nauchnikh trudov. – Pyatigorsk, 1986.
9. Remarque, E.M. Drei Kameraden. – M.:Verlag für fremdsprachige Literatur, 1960.

Статья поступила в редакцию 09.05.14

УДК 8 (09) + 882

*Smolina N.Y. THE SEMANTICS OF A MOTIVE OF BREATH IN THE CONTEXT OF THE OPPOSITION "LIVE/DEAD" IN LYRICS BY ALEXANDER BLOK.* The article considers the semantics of a motive of *breath*, the system of individual contextual meanings when saving invariant meaning in the context of one of the central oppositions of the arts world of poetry by Alexander Blok "live/dead".

**Key words:** motive, art world, opposition, semiotic code, phonosemantics.

**Н.Ю. Смолина**, канд. филол. наук, доц. каф. литературы Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: 68nus@mail.ru

## СЕМАНТИКА МОТИВА «ДЫХАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ОППОЗИЦИИ «ЖИВОЕ/МЕРТВОЕ» В ЛИРИКЕ А. БЛОКА

В статье рассматривается семантика мотива «дыхание», система его индивидуально-контекстуальных смыслов при сохранении инвариантного значения в контексте одной из центральных оппозиций художественного мира лирики А. Блока «живое/мертвое».

**Ключевые слова:** мотив, художественный мир, оппозиция, семиотический код, фоносемантика.

«Культурный ренессанс» [1] рубежа XIX-XX веков породил в русском модернизме уникальные по своей значимости художественно-мифологические системы, в центр которых была поставлена личность в ее порыве за пределы существующего мира в некое «многомерное пространство» [2, с. 91]. Стремление новой литературы увидеть реальность в ее связях с культурой, мифом, временем становится способом познания мироздания. Символистская лирика рубежа веков формирует оппозиционную модель мира, в которой «реальное» противостоит «идеальному». Исследователи говорят об иррациональном хаотичном «условно-объективном» («земной», «небесный», «инфернальный») и гармоничном «условно-субъективном» («мир мечты») мирах, которые в целом представляют собой устойчивую систему доминант, материализованных «в индивидуализированном интуитивном художественном мышлении поэта» и структуре произведения, где «находятся в динамических взаимодействиях и взаимовоплощениях» [3, с. 4-5, 24].

Художественный мир А. Блока тоже утверждает мировую антиномичность, трагическое осознание «неслиянности» и одновременно цельности всего. Поэт осознанно акцентирует столкновение гармонии и хаоса, света и тьмы, телесного и духовного, цивилизации и природы, машины и человека, порождая особый «миф о мире» (З.Г. Минц) и особый «миф о пути» (Д.Е. Максимов). Система его антитез и сближений противоположностей образует «многомерный» художественный мир, вектор движения в котором направлен от мира «зримого» «рукотворного» (цивилизации, получившей символическое воплощение в образе города, машины) через мир «зримый» природный (символически представленный в интегрированном образе «поле/луг/степь») к миру «незримому», «невыразимому» (В.А. Жуковский). Это движение отражает оппозицию «мертвое» «живое», одну из центральных в творчестве Блока, которая маркирует космологические низ и верх художественного мироздания поэта, определяет «пространство пути» его лирического «я», отражает исторические и онтологические представления автора.

Рассматривая современность как «страшный мир» [здесь и далее цит. по: 4], эпоху «утраты» (в контексте цивилизационных моделей развития, где диахронический принцип проявляется в идее стадийности истории: рост – расцвет – закат – деградация [5], или в трехкомпонентном варианте: поиск – обретение – утрата), Блок выстраивает мотивно-образное воплощение оппозиции как движение от «мертвого» к «живому», от рождения «живого» в «мертвом», тем самым утверждая неизбежность возвращения к стадии «обретения», «возрождения». В авторском поэтическом сознании «живое/мертвое» эквивалентно «духовному/бездуховному» и во многом определяется евангельской традицией, где «мертвое» диктуется представлениями о забвении души, доминантой телесного, порождающего «живого мертвеца», а «живое» синонимично миру «небесно-божественному». Лирическое «я» «прозревает» его не только в «невыразимом», но и стремится увидеть, услышать в мире «зримом»: в природе, творческом даре, способности к чувствованию, сопереживанию миру и душе. При этом в поэтическом механизме миротворения Блока одна из ведущих ролей отводится звуку.

Все уровни художественного мира Блока имеют звуковой коррелят, формируя универсальный «мир-звук», в котором каждый из фономотивов обладает собственным индивидуальным значением и надконтекстуальной семантикой, становясь семиотическим знаком, кодом конкретно-образной природы блоковского мироздания. Одним из звуковых кодов «живого» выступает фономотив «дыхание».

В первую очередь, «дыхание» выступает как характерологическая черта мира «невыразимого», «небесно-божественного», знак его духовно-живого начала. Как «дыхание живящей бури» в «удушливой глуши» земной жизни воспринимает лирический герой божественное «очищение»: «Пошли, господь, успокоенье / И очищение от забот. / Дыханием живящей бури / Дохни в удушливой глуши» («Полна усталого томленья...», 1900). Эта трактовка повторяется во множестве других поэтических текстов Блока: «Дышу иным, иным томлюсь» («Она, как прежде, захотела...», 1908), «Вздохи небесной глубины» («Дым от костра струею сизой...», 1909), «В том раю тишина бездыханна» («Ты» как отзвук забытого гимна...», 1914).

«Невыразимое», имеющее «иллюзивно-понятийный» характер, духовно «прозревает» лирическим «я» через сеть своеобразных «иллюзорно-конкретных» «посредников»: свето- и цветоты мотивы «свет», «сияние»; звуковой мотив «тишина»; пространственные координаты «даль», «высь»; временные характеристики «вечность», «когда-то», «старина»; локальные хронотопы «храм», «дом», «поле/луг/степь», «природа»; состояния эмоционально-духовного пространства лирического героя (ожидание, горение, вдохновение, «песня», «молитва» и т.п.). Фономотив «дыхание» выступает их фоносемантическим изводом, проявляя в мире «зримом» изначальные черты мира «невыразимого».

Нередко «дыхание» разливается в «зримом» мире из «небесно-божественной» «дали» пространства и времени: «Безначально свободная ширь» («Подойшла» и покрыла Псалтирь, / И в страстих осталась душа» («Я живу в отдаленномsitu...», 1905), «издали летели звуки: / Там... задыхалась тишина» («Нет имени тебе, мой дальний...», 1906), пронизывая мир, лирическое «я», формируя сакральный хронотоп. В стихотворении «Там, в полусумраке собора...» (1902) лирический герой в пространстве храма приближается к «небесно-божественному», к огню, сопровождающему Прекрасную Даму, в момент, когда чувствует «дыхание» «иных миров»: «Глубокий жар случайной встречи / Дохнул с церковной высоты».

Как сакральный воспринимает Блок и мир земной природы, потому она обладает собственным «дыханием». В оде «Бог» (1780-1784) Г.Р. Державин рисует мироздание, в котором природа осмысливается как материализация рождающего начала Бога-Отца. Эту традицию развивали А. Фет, Ф. Тютчев, сильно повлиявшие на Блока, у которого пантеистическое обожествление не отменяет буйства жизненных проявлений, мир блоковской природы густонаселен и постоянно в движении. Излюбленное состояние природы поэта – момент проявления силы и страсти жизни: утреннее пробуждение, разнеженность солнечного полудня, вечерняя усталость и успокоение, буря, гроза, снежная

метель и т.п. В эти моменты природа глубоко и облегченно «вдыхает» после сна, ливня, тихо и мерно «дышит» в полудреме, бурно и радостно «вдыхает» от восторга грозового раската или порыва вихря. В природе дышит и живет все: травы, цветы, деревья: «Этих трав дыхания / Нам обманчив сон» («Травы спят красивые...», 1902), «Раздвинулись цветы» («Запевающий сон, зацветающий цвет...», 1902), «Мне нужны вздохи сосен и воды» («Над озером», 1907); вода: «Сонный вздох онемелой волны» («Взморье», 1904); поле: «И влажным зноем дышит степь» («Экклесиаст», 1902); закат и рассвет, утро, вечер и ночь: «Дышит утро в окошко твое» («Дышит утро в окошко твое...», 1899), «Вздыхает по дорожкам ночь» («И я провел безумный год...», 1907); гроза: «Воздух полон вздохов, / Грозных надежд» («Сторожим у входа в терем...», 1904), «Дышит, преследует, близко "гроза"» («В пол-оборота ты встала ко мне...», 1914).

Особенно продуктивен фономотив «дыхание» как характеристика ветра. Его семантика ориентируется на романтическую традицию, где он ассоциируется с движением, переменами, в том числе и роковыми, становится символом страсти, которая неоднозначна, с одной стороны, она свидетельствует о «жизни сердца», духовном, «живом» начале, с другой – подчинение страсти расценивается в традиции классицизма как забвение духа. Поэтому и в поэтике Блока ветер двойственен, показателем чего становится его звуковая характеристика. Он может быть «живым» началом, нести «зов» «невыразимого», тогда ветер, буря, вихрь «поет» и «дышит»: «Последний пурпур догорал, / Последний ветер вздохнул глубоко» («Последний пурпур догорал...», 1900), «И вдруг дохнул весенний ветер сонный» («Она ждала и билась в смертной муке...», 1902), «Вьюги долгие, вздохните!» («Крылья», 1907), «Снежный ветер, твое дыхание» («Черный ворон в сумраке снежном...», 1910), «и ветер, чуть дыша, / Проходит» («На небе "празель"», 1914). Но ветер может быть и разрушительной силой, тогда на смену «дыханию» приходят «свист», «вой», «хрип». «Живое» начало ветра включается в мотив возрождения, оно несет обновление природе, дарит ей новые силы, потому и обладает духом – «дыханием». В стихотворении «Полна усталого томленья...» (1900) поэт прямо говорит об этом: «Дыханием живящей бури / Дохни в удушливой глуши», переплетая реалии (природа, обновленная после грозы, омытая и ожившая после летнего зноя) и онтологические представления.

Мифомышление Блока наделяет собственным «дыханием» и времена года, которое становится звуковым кодом уже закрепившейся семантики. Для осени характерны тоскующие «вздохи» прощания, ухода, расставания, сна-смерти: «Но осень ранняя, задумчиво грустна, / Овеяла меня тоскующим дыханьем» («Прошедших дней немеркнувшим сияньем...», 1900); а для весны – томные, умиротворенные: «За городом в полях весною вздох дышит» («За городом в полях...», 1901), «Весенних талей вздохи томны» («Вот "в" в изнурительной работе...», 1904), «Всё дышит ленивым / И белым размером / Весны» («На перекрестке», 1904). Особое значение, следуя романтической традиции, поэт придает ночной тьме, сумеркам, когда приглушаются звуки суеты и появляется возможность слышать голос «тишины»: «Там, знаю, впереди "морскую зыбь колышет / Дыханье сумрака» («За городом в полях...», 1901), «Широки ночей объятья, / Тяжки вздохи темноты!» («Ее пришествие», 1904).

Надконтекстуальная семантика «живое» («духовное») в фономотиве «дыхание» делает его контекстуально синонимичным понятию «жизнь». Поэт при этом разводит представления о жизни духовной и жизни земной. В стихотворении «Она, как прежде, захотела...» (1908) он проводит прямую параллель между жизнью и духом: «Она, как прежде, захотела / Вдохнуть дыхание свое / В мое измученное тело». Собственно тело предстает всего лишь коконом, оболочкой для «я»-духа, и его земное бытование сродни умиранию, потому лейтмотивом проходит невозможность «вдохнуть», т.е. жить: «Дай вздохнуть в этом сонном мире» («Ты в поля отошла без возврата...», 1905), «Не уйти, не встать и не вздохнуть» («Благовещение», 1909), «Близкой вой похоронных труб, / Смутен вздох охладивших губ» («Я ее победил, наконец...», 1909), «Когда же всколосится поле, / Вздохнет унылостью народ?» («В голодной и больной неволе...», 1909), «Вздохнуть "и очи / Навсегда / Сомкнуть» («Поет, поет...», 1913), «И тихая тоска сожмет так нежно горло: / Ни охнуть, ни вздохнуть» («Весь день "как день"», 1914).

Жизнь духовная получает в блоковской лирике фоновое семантическое воплощение как «вдохновение». В контексте отдель-

ных произведений оно может быть синонимично мечте: «Вдохновенье обмануток дней» («Не легли еще тени вечерние...», 1899), «Не призывай и не сули / Душе бывшего вдохновенья» («Не призывай и не сули...», 1900), «дни спокойного волненья / Несут, дарят последним вдохновеньям / Избыток отлетающей мечты» («Осенняя элегия», 1900), «Так диктует вдохновенье: / Моя свободная мечта» («Да. Так диктует вдохновенье...», 1911-1914). Но всегда мечта лирического «я» связана с его стремлением услышать «песню», прозреть «огонь», дожидаться отклика на свою «песню»-молитву. Свою миссию как поэта он видит в том, чтобы озвучить «тишину», словом передать голоса «миров иных» и словом «докричаться» до «безмолвия» небес. Творческий дар переживается им как «огонь», «буря», он всеохватен и полностью поглощает, сжигает изнутри: «Если дух твой горит беспокойно, / Отгоняй вдохновения прочь» («Отрекись от любимых творений...», 1900), «Измучен бурей вдохновенья» («Измучен бурей вдохновенья...», 1900). Но это страдание говорит о живой душе, и лирический герой словом возрождает жизнь духа, выполняя в земном мире теургическую миссию.

Художнику, как и самой природе, дар возрождения дан «невыразимым», «небесно-божественным», это «Всеохранительная сила», что «В своем неведомом пути / Природу чудно вдохновила / Вернуться к жизни и цвести» («После грозы», 1900). В стихотворении 1914 года «Эпитафия Фра Филиппо Липпи» он рисует художника-творца и сюжет одухотворения произведения искусства: «Душу умел я вдохнуть искусными пальцами в краски». К проблеме теургического начала искусства многократно обращалась мировая литература, поднимая вопрос о праве художника, человека на созидательное соревнование с самим Творцом. В блоковском же мировосприятии творческий дар уже сам по себе предполагает созидательное, животворящее деяние, потому поэт и говорит о «дыхании» творчества как возрождающем начале. Например, в стихотворении «Усталый от дневных блужданий...» (1898) он проводит прямую параллель между дыханием, весной и жизнью: «Когда б я мог дохнуть ей в душу / Весенним счастьем в зимний день». Как весна приносит возрождение, так и лирический герой-поэт стремится повторить подвиг воскрешения, возродить погибающую в земном – зимнем, страстном – душу героини.

Этот мотив органично распространяет семантику «дыхания» как знака «живого», живой души на способность к чувствованию. Блок обычно обращается к тем эмоциональным переживаниям, которые связаны с мотивом возрождения, обретения, возвращения, многократно варьируя архетипическую сюжетную схему «хищник – жертва», евангельские сюжеты возвращения блудного сына, прихода Мессии, мотив искупления. В центр духовно-чувственной жизни поэт ставит любовь, страдание, искупление, которые на новом уровне отражают идею стадийности истории, в данном случае, истории развития личности.

Любовные «вздыхания» героя и героини в блоковской лирике часто выражают страстный земной порыв: «Вздыхать у милой на пороге» («О, наконец! Былой тревоге...», 1899), «Чую дыхание страстное» («Шли мы стезею лазурною...», 1900), «Я слушаю вздохи твои / В каком-то несбыточном сне... / Слова о какой-то любви... / И, боже! мечты обо мне...» («На темном пороге тайком...», 1902), «Хочу по имени назвать, / Дышать и жить с тобою рядом...» («Всю жизнь ждала...», 1908), или страдание от неразделенного, непонятого чувства: «Вздыхал о чем-то я, чего-то было жалко» («Жизнь медленная шла...», 1902), «Кто-то ходит вздыхать обо мне» («В час, когда пьянеют нарциссы...», 1904). Освобождение от страданий (ответное чувство героини/героя, приветное слово, отклик небес и т.п.) тоже сопровождается «вздохом», выражая облегчение, освобождение души: «Найду пути, и не вздохну о дне!» («Не жаль мне дней...», 1901). Как и приход весны, освобождающий от зимнего сна-смерти, вызывает у лирического героя слезы радости и «вздох» облегчения, что ожидания сбылись: «Мы тогда откроем двери, / И заплачем, и вздохнем, / Наши зимние потери / С легким сердцем понесем» («На весенний праздник света...», 1902).

В целом надконтекстуальная семантика фономотива «дыхание» в поэзии Блока формируется центристическим движением сети индивидуальных, локальных смыслов, концентрируемых в семантическом ядре «жизнь/душа/дух». Все изводы его формируют в звуковом коде особое пространство, семантическое, эмотивное поле которого «продлевает» конкретную-образную природу сакрального пространства храма/природы/творчества в эмоционально-духовной сфере.

## Библиографический список

1. Бердяев, Н. Русская идея. – СПб., 2008.
2. Лотман, Ю.М. К проблеме пространственной семиотики // Ю.М. Лотман. Об искусстве. – СПб., 1998.
3. Гречаник, И.В. Художественная концепция бытия в русской лирике первой трети XX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005.
4. Блок, А.А. Собрание сочинений: в 8 т. – М.; Л., 1960-1963.
5. Леонтьев, К.Н. Восток, Россия и славянство. – М., 2007.

## Bibliography

1. Berdyayev, N. Russkaya ideya. – SPb., 2008.
2. Lotman, Yu.M. K probleme prostranstvennoy semiotiki // Yu.M. Lotman. Ob iskusstve. – SPb., 1998.
3. Grechanik, I.V. Khudozhestvennaya koncepciya bihtiya v russkoy lirike pervoy treti KhKh veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 2005.
4. Blok, A.A. Sbranie sochineniy: v 8 t. – M.; L., 1960-1963.
5. Leontjev, K.N. Vostok, Rossiya i slavyanstvo. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

## УДК 81

*Timashova Ye.V., Voronina T.N. NEOLOGISM OF XX-XXI CENTURY AND ITS ROLE IN THE MODERN LANGUAGE.*

In this article the issues devoted to neologisms from a historical point of view is considered, and the preconditions for the formation of new lexical units are revealed. The researcher denotes the ratio of society for this type of words in different historical periods. The paper presents a classification, according to the works of linguists, and provides conclusions about the significance of neologisms with the examples of neologisms of XX-XXI century.

**Key words:** neologism, language system, lexical unit, nominative function, semantic and lexical neologisms.

**Е.В. Тимашова**, преп. ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: timashova-k@mail.ru; **Т.Н. Воронина**, канд. филол. наук, проф. ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: tatjana-nic@yandex.ru

## НЕОЛОГИЗМЫ XX-XXI ВЕКА И ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные неологизмам с исторической точки зрения, озвучены предпосылки для образования новых лексических единиц, обозначено отношение социума к данному типу слов в разные исторические периоды. Произведена классификация с опорой на работы лингвистов и содержатся выводы о значимости неологизмов и приведены примеры неологизмов XX-XXI.

**Ключевые слова:** неологизм, языковая система, лексическая единица, номинативная функция, семантические и лексические неологизмы.

Процессы образования новых слов, их употребление в речи всегда интересовали ученых и исследователей языка. На современном этапе развития цивилизации можно говорить о непрерывном потоке неологизмов в связи с изменениями реальности, окружающего мира и социума в плане нарастающего взаимодействия носителей разных языков, активно развивающихся технологий, требующих все больше и больше новых наименований. А. Мартин говорит о том, что «...язык изменяется под давлением изменения нужд коммуникации в постоянном конфликте с экономией усилий, с одной стороны, и с традицией – с другой. Языковые изменения как процесс могут быть полностью осмыслены только при синхроническом рассмотрении динамики языка» [1, с. 90]. В свою очередь, динамизм языка во все времена являлся предметом наблюдения и изучения лингвистов, более того, исходя из многообразия новых слов в языке, появившихся за последнее время, особое внимание обращается на современные неологизмы и недавно возникшие. Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение неологизмов периода XX-XXI веков, их классификация и определение роли в современной языковой системе.

Язык представляет собой развитую, сложную систему, непрерывно подвергающуюся изменениям и трансформациям. Любую языковую систему можно сравнить с живым организмом, который с течением времени либо эволюционирует, взаимодействуя с чужеродными подобными системами, либо деградирует, постепенно исчезая, испытывая на себе воздействие внешней среды. Более того, каждая эпоха развития человечества вносит свои коррективы в жизнь и развитие языков, тем самым модернизируя их. Так вот, одним из подобных способов модернизации является наполнение языковой системы неологизмами – исходя из данных слов, можно говорить об актуальности статьи. Если рассматривать суть возникновения слов данного класса, то не-

обходимо отметить, что сразу после образования в большинстве своем они составляют часть пассивного запаса слов, так как не являются на первых этапах внедрения в язык повседневными. Сам термин «неологизм» имеет показательную этимологию: при переводе с греческого *neos* – новый и *logos* – слово. Таким образом, со временем пассивная лексика переходит в разряд активной и новые слова, словосочетания употребляются на порядок чаще, следовательно, их уже невозможно обозначить в качестве неологизмов.

Как уже было озвучено ранее, каждая эпоха характеризуется специфическими особенностями в различных сферах жизни общества – экономике, социологии, политике и так далее. Язык не стал исключением. Если подвергнуть поверхностному анализу любой отрезок времени в прошлом до настоящего момента, то с легкостью возможно отметить взаимосвязь лексического состава и особенностей, характерных для конкретного периода, реальности того времени и его отражение в словарном запасе. Кстати говоря, отношение к подобным трансформациям в прошлом было неоднозначным. В качестве примера приведем определение термина неологизма в словаре XVIII века: «НЕОЛОГИЗМ, м. фр. *neologisme*. Новое слово. Простонародие вместо простой народ; общенародие, вместо государства, новые существительные имена. В наше время неологизм есть сущая язва» [2, с. 177]. Интересен тот факт, что явление неологизмом в то время рассматривалось как негативное воздействие и противоестественный процесс, что обозначено словами: «неологизм есть сущая язва». Подобная реакция, скорее всего, была обусловлена настороженным восприятием всего иногородного, чужеродного, отличного от обыденного. Факт, что до XIX века изменение языковых норм воспринималось как проявление недалекого ума и подвергалось насмешкам, но уже в XIX веке общество стало равнодушным к такому явлению, а концу века

и вовсе феномен трансформации языка перестал быть чем-то недопустимым. Более того, он стал ассоциироваться с творческим проявлением при выражении чувств и мыслей. В дальнейшем, в результате прогресса общественной и культурной сфер жизни общества, революционных процессов, приток новых слов увеличился в разы и данное действие стало рассматриваться как абсолютно неминуемый и обыденный процесс.

Переходя от истории и углубляясь в классификацию неологизмов стоит отметить, что данная лексическая группа дифференцируется в зависимости от следующих критериев:

- цели создания новых слов;
- способа их появления;
- условий создания.

Итак, в зависимости от цели образования новых слов неологизмы подразделяются на стилистические и номинативные. Номинативные неологизмы выполняют соответствующую номинативную функцию, то есть сами по себе являются названиями новых явлений или понятий, возникающих вследствие развития социума и технического прогресса. Стоит отметить, что базовую часть номинативных неологизмов изначально составляет в основном узкоспециальная лексика, не имеющая, как правило, синонимов, которая со временем становится общеупотребительной (например, «марсоход» или «ракетоноситель», «мультикультурализм» и так далее).

Если касаться стилистических неологизмов, то данный тип новых слов образуется от уже ранее существующих и имеет синонимы, в отличие от номинативных. Данный тип неологизмов характеризуется образностью на первых этапах его появления, которая, со временем, теряется, так как стилистические неологизмы, в принципе, как и номинативные, переходят в класс повседневной лексики.

Если рассматривать неологизмы с точки зрения способа их появления, то тогда их можно разграничить на семантические и лексические. В случае семантических неологизмов их образование происходит путем приобретения иного лексического значения у уже ранее известных слов. В итоге образуется многозначность и расширение сфер употребления. В качестве примера можно привести такой семантический неологизм как «палитра» – в значении «разнообразие чего-либо». Лексические неологизмы возникают путем заимствований из иностранных языков или образуются благодаря определенным моделям. Например, неологизм может возникнуть через использование словообразовательной модели при помощи приставок (проамериканский) или суффиксов (марсиане), по принципу словосложения (гидрокостюм).

Важны также условия при появлении неологизма: в этом случае они подразделяются на индивидуально-авторские и общеязыковые (составляющие большинство). Если говорить о второй группе общеязыковых неологизмов, то их появление происходит параллельно с возникновением нового явления или предмета. Характерной чертой для общеязыковых неологизмов является узуальность, то есть повседневное употребление подобных лексических единиц.

Неологизмы первой группы создаются и вводятся в языковую систему конкретными авторами и позднее переходят в разряд активной лексики. Например, Игорь – Северянин (Игорь Васильевич Лотарев – поэт, основатель нового литературного направления – эгофутуризма) создал множество поэтических неологизмов, таких как безгрязье, чернобровье, лесофея, ветропросвист, отличающиеся особой экспрессивностью и стилистикой. К индивидуально-авторским неологизмам близки окказионализмы или, как еще их называют, окказиональные неологизмы. Одной из их особенностей является тесная связь с контекстом, так как вне его окказионализм либо трудно понять, либо он просто теряет свою экспрессивность. Согласно словарю – справочнику лингвистических терминов, окказионализм — (от лат. occasionalis — случайный) — индивидуально-авторский неологизм, созданный поэтом или писателем согласно существующим в языке непродуктивным словообразовательным моделям и использующийся исключительно в условиях данного контекста, как лексическое средство художественной выразительности или языковой игры [2, с. 543]. Хотя, стоит отметить, что способность к образованию такого вида слов присуща не только представителям творческой интеллигенции, но и обычным людям. Одними из таких примеров современных окказионализмов являются слова нышность, грустинка, прихватизация. Конечно, кто является их автором установить довольно сложно,

но, тем не менее, они широко употребляются в речи, а для разграничения бытовых и художественно-литературных окказионализмов, вторые называются индивидуально-стилистическими, которые, в свою очередь, близки к метафорам. Иными словами, индивидуально-стилистические окказионализмы создаются преднамеренно и фиксируются в письменной речи, литературных трудах, в отличие от бытовых, которые, как правило, возникают случайно в устной речи без какой-либо письменной фиксации. Но единой характерной чертой для всех окказионализмов является их назначение – служить в качестве выразительных средств языка.

Если рассуждать о неологизме и окказионализме в целом, то согласно одним исследователям, таким как А.Г. Лыков, данные единицы языка противопоставляются друг другу. Но подобная точка зрения активно оспаривается, что заметно в монографии О.А. Габинской «Типология причин словотворчества», где она, собственно и говорит, о том, что неологизм и окказионализм не стоит противопоставлять.

Говоря о языковой сущности неологизмов, согласно Н.З. Котеловой, одной из основательниц теоретической лексикологии и лексикографии, данное явление можно рассматривать согласно нескольким лингвистическим теориям: «психолингвистической», «денотативной», «структурной» «лексикографической», и «конкретно-исторической» «стилистической».

По стилистической теории неологизмы представляют собой стилистически-маркированные слова с характерной новизной, которая является одним из его признаков и не является доминирующим свойством неологизма.

Согласно психолингвистической теории, неологизм стоит воспринимать как единицу языка, ранее не встречавшуюся в речи отдельно взятого индивида, иными словами, главной чертой считается индивидуальная новизна неологизма для конкретного представителя, говорящего на конкретном языке и определяющего «новизну» неологизма, опираясь на свой жизненный опыт.

Говоря о лексикографической теории, стоит озвучить мнение ее сторонников: с их точки зрения неологизмы представляют собой отсутствующие в словаре лексические единицы. Целесообразна ли такая теория для обозначения неологизма, возможно ли ставить во главу угла такой признак неологизмов – вопрос спорный, тем не менее, у нее существует множество сторонников на Западе.

Касаемо самой распространенной денотативной теории, то в этом случае под неологизмом понимают слово, обозначающее новый предмет или явление, то есть денотат. Но и в данной теории не берется во внимание желание говорящего индивидуума сделать свою речь выразительной, образование слов по аналогии и так далее, иными словами, сторонники этой теории не обращают внимание на внутриязыковые импульсы, провоцирующие появление неологизмов. Исходя из этого, неологизмы не во всех случаях подразумевают новые понятия и реалии, следовательно, денотативная теория имеет свои особенности.

Анализируя структурную теорию, сразу стоит отметить тот факт, что она имеет ряд противников. По принципу этой теории неологизмом называются слова, обладающие новизной во всех аспектах словообразования, то есть к неологизмам не могут быть отнесены лексические единицы, образованные по модели ранее известного слова. Таким образом, неологизмы должны употребляться редко в речи среднестатистического носителя языка, другими словами это должно быть абсолютно новое и не созвучное, не имеющее аналогов, однокоренных и иных признаков родства, слово. Следовательно, одним из основных признаков неологизма должна быть его уникальность. Одним словом, жизнеспособность данной теории можно поставить под сомнение.

Согласно конкретно-исторической теории, во-первых, неологизм является понятием относительными и зависит от времени и действительности, в которой он образовался и вошел в употребление, то есть неологизм, возникнув, не должен иметь аналогов в предшествующий период в языковой системе. Во-вторых, согласно данной теории, неологизм должен иметь свое языковое пространство – сферу употребления. В-третьих, новое слово может обладать либо новым значением (как семантический неологизм), либо новой формой (синоним), либо обладать совокупностью первого и второго (то есть собственно, неологизм).

Таким образом, по нашему мнению, конкретно-историческая теория Н.З. Котеловой наиболее близка к истине. Следовательно, неологизмом является новое слово, заимствованное или



же новообразованное вследствие внешних факторов и спровоцированное действительностью, потребностью, или сформированные по определенным моделям производные слова от ранее известных.

Исходя из того, что для каждой эпохи характерны свои неологизмы, а в названии данной статьи был озвучен определенный период XX – XXI века, то нам следует проиллюстрировать конкретные примеры неологизмов этого времени.

В целом, если рассматривать эпоху XX века, то можно выделить ряд важнейших событий, произошедших в этот период. Впервые, в обществе происходили процессы изменения мировоззрения вследствие изменений во всех сферах социума. Научно-технический прогресс, как и определенное количество революций и войн, политические трансформации не могли не найти отражения в языках, в плане появления новых понятий и терминов.

Автомобиль и телефон, самолеты, радио, телевидение, антибиотики, холодильники, компьютеры и микрокомпьютеры, интернет и мобильные телефоны – все эти термины были когда-то неологизмами, но на данный момент таковыми не являются, так как они уже давно перешли в разряд общеупотребительной лексики.

Касаясь характеристики XXI века, то можно отметить тот факт, что на данный момент происходит активное наполнение, например, русского языка англоязычными словами. Данный процесс обуславливается стремительным развитием новейших технологий, совершения новых открытий и обнаружения новых свойств ранее уже известных веществ. Естественно, все это требует новых названий и новейшей терминологии. Вендинг, гуглить, дресс-код, мерчендайзер, ксерокс, айпад, айфон, клининг, ресепшн, фрик, нано технологии и так далее – все это пока что возможно считать неологизмами, но придет время и данные понятия перестанут быть таковыми.

Подводя итоги, стоит отметить, что современная действительность диктует свои правила, привнося изменения как в сам социум, так и в его деятельность, и, соответственно, в языковые системы. Таким образом, неологизмы обновляют и омолаживают язык, приводя его в соответствие с реалиями окружающего мира, делают его богаче, помогают носителю того или иного языка более точно выражать эмоции и чувства. Процесс пополнения языка неологизмами является постоянным и бесконечным, ибо если развиваемся мы, то и наш язык развивается вместе с нами.

#### Библиографический список

1. Мартине, А. Новое в лингвистике. – М., 1972. – Вып. 6.
2. Сорокин, Ю.С. Словарь русского языка XVIII века / АН СССР. Ин-т рус. языка. – СПб., 2005. – Вып. 15.
3. Розенталь, Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособ. для учителей / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – М., 1976.
4. Болотов, В.И. Структура окказионализмов и их функция в тексте // Актуальные проблемы русского словообразования. – Ташкент, 1982.
5. Вендина, Т.И. Введение в языкознание: учеб. пособ. для педагогических вузов. – М., 2001.
6. Габинская, О.А. Типология причин словотворчества. – Воронеж, 1981.
7. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М., 1973.
8. Лыков, А.Г. Русское окказиональное словообразование: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1972.
9. Новые слова и значения: словарь-справочник (по материалам прессы и литературы 60-х годов) / под ред. Н.З. Котеловой, Ю.С. Сорокина. – М., 1971. – М., 1973.
10. Новые слова и словари новых слов / отв. ред. Н. З. Котелова. – Л., 1978.
11. Новое в русской лексике. Словарные материалы-78 / под ред. Н.З. Котеловой. – М., 1981.
12. Новое в русской лексике. Словарные материалы-79 / под ред. Н.З. Котеловой. – М., 1982.
13. Новое в русской лексике. Словарные материалы-80 / под ред. Н.З. Котеловой. – М., 1984.

#### Bibliography

1. Martine, A. Novoe v lingvistike. – M., 1972. – Vihp. 6.
2. Sorokin, Yu.S. Slovarj russkogo yazhka XVIII veka / AN SSSR. In-t rus. yazhka. – SPb., 2005. – Vihp. 15.
3. Rozentalj, D.Eh. Slovarj-spravochnik lingvisticheskikh terminov: posob. dlya uchitelej / D.Eh. Rozentalj, M.A. Telenkova. – M., 1976.
4. Bolotov, V.I. Struktura okkazionalizmov i ikh funkciya v tekste // Aktualniye problemih russkogo slovoobrazovaniya. – Tashkent, 1982.
5. Vendina, T.I. Vvedenie v yazhkoznaniye: ucheb. posob. dlya pedagogicheskikh vuzov. – M., 2001.
6. Gabinskaya, O.A. Tipologiya prichin slovotvorchestva. – Voronezh, 1981.
7. Zemskaya, E.A. Sovremenniy russkiy yazhik. Slovoobrazovanie. – M., 1973.
8. Lihov, A.G. Russkoe okkazionalnoye slovoobrazovanie: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – M., 1972.
9. Novye slova i znacheniya: slovarj-spravochnik (po materialam pressii i literaturih 60-kh godov) / pod red. N.Z. Kotelovoy, Yu.S. Sorokina. – M., 1971. – M., 1973.
10. Novye slova i slovari novikh slov / otv. red. N. Z. Kotelova. – L., 1978.
11. Novoe v russkoy leksike. Slovarniye materialih-78 / pod red. N.Z. Kotelovoy. – M., 1981.
12. Novoe v russkoy leksike. Slovarniye materialih-79 / pod red. N.Z. Kotelovoy. – M., 1982.
13. Novoe v russkoy leksike. Slovarniye materialih-80 / pod red. N.Z. Kotelovoy. – M., 1984.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 821.161.1

**Khalifaeva G.A. STRUCTURAL TYPES OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE TEXT OF SERVILE EPOS IN LEZGIN.** The article examines structural types of phraseological units in the Lezgin people's heroic work of "Servile". The paper deals with the phraseological units with respect to their grammatical structure.

**Key words:** phraseological unit, structure, structural types, morphological category, combination, lexicon, language system, national heroic epos.

**Г.А. Халифаева, соискатель каф. дагестанских языков, Дагестанский гос. университет, г. Махачкала, E-mail: uzlipat066@mail.ru**

## СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТЕ ЛЕЗГИНСКОГО ЭПОСА «ШАРВИЛИ»

В статье анализируются структурные типы фразеологических единиц в лезгинском народном героическом произведении «Шарвили». В работе рассматриваются фразеологические единицы с точки зрения их грамматической структуры.

**Ключевые слова:** фразеологизм, структура, структурные типы, морфологический разряд, сочетание, лексика, система языка, народный героический эпос.

Литературный лезгинский язык возник и развивается на основе гюнейского диалекта кюринского наречия, который занимает центральное место на территории распространения языка и в той или иной степени близок почти ко всем остальным диалектам лезгинского языка [1]. Первым лингвистическим трудом, имеющим отношение к лезгинской лексикологии, является монография П.К. Услара по лезгинскому языку [2].

Фразеологизмы в системе языка тесно соприкасаются со словами и словосочетаниями, но между этими языковыми единицами наблюдается существенное различие [3]. Одним из вопросов, стоящих перед изучающими фразеологию, является анализ фразеологических единиц языка с точки зрения их грамматической структуры. Изучение словарного состава эпоса позволяет выявить самые разнообразные слои лексики, в первую очередь, архаизмы и историзмы. Эпос как уникальное явление традиционной народной культуры содержит различные тематические группы лексики. Немаловажным моментом, из-за чего эпос именуется эпосом, являются языковые особенности произведения. Лексические особенности языка лезгинского народного героического эпоса «Шарвили» характеризуются относительно устойчивым содержанием исконной лексики и незначительными вpletениями заимствованных слов. Встречающиеся здесь фразеологизмы, пословицы, поговорки красочно иллюстрируют образность мысли народа, вместе с тем объединяя их в общее духовное богатство лезгинских народов.

По своему грамматическому строению, фразеологические единицы лезгинского языка подразделяются на два больших разряда:

- а) имеющие структуру словосочетаний,
- б) имеющие структуру предложений.

В зависимости от количества компонентов фразеологических единиц можно делить на две группы: двухкомпонентные и многокомпонентные фразеологические единицы. Двухкомпонентные фразеологические единицы по признаку морфологического разряда сочетающихся членов подразделяются на структурные типы.

В данной статье анализируются типы фразеологических единиц, встречающиеся в лезгинском героическом эпосе «Шарвили». Шарвили – широкомасштабное и многоплановое произведение народного творчества. Его полный канонический текст, собранный и литературно обработанный ещё в 50-х годах XX века поэтами Забитом Ризвановым (1926-1992 гг.) и Байрам Салимовым (1929 г.) впервые был издан на лезгинском языке отдельной книгой в Махачкале в 1999 г. В культурном наследии многих народов имеются такие произведения, которые во все времена притягивают к себе внимание людей. Одним из таких является лезгинский героический эпос «Шарвили». Созданный в далеком прошлом, он до сих пор остаётся самым любимым произведением устного поэтического творчества народа. «Шарвили» является одним из самых дорогих памятников нашей истории, самой бесценной жемчужиной лезгинской духовной культуры. Главный герой этого произведения, Шарвили, олицетворяет нашу духовную твердыню. Героический эпос играет важную роль в формировании национального самосознания и сплочении каждого народа. Язык эпоса необычен и привлекает своей своеобразностью и оригинальностью. В тексте эпоса встречаются достаточное количество образных выражений, пословиц и поговорок, фразеологических единиц. Наше внимание привлекли фразеологические единицы, встречающиеся в данном эпосе и их структура. Наша работа является первой, в которой структурному анализу подвергаются фразеологические единицы эпоса «Шарвили».

В тексте эпоса встречаются три структурных типа фразеологических единиц: существительное + существительное; прилагательное + существительное, глагольные фразеологические единицы.

Структурный тип «существительное+существительное». Они в основном характерны для разговорной речи. В тексте эпоса данный структурный тип встречается реже. Примеры:

Хийир-дуа авуна	«Пусть с коня слезает редко
Шарвилидиз элери.	И врага разит он метко.
Хийир-дуа авуна	И народы всей земли
Шарвилидиз чилери.	Пусть полюбят Шарвили!» [4]

Образования, где именительный падеж выступает в роли определения, в современной лезгинском языке непродуктивны. Очевидно, сравнительно недавно этот класс включал в себя немало примеров, о чем свидетельствуют единицы, данные в работе П.К. Услара: гада итим (мальчик мужчина) «ветреный человек», гада паб (мальчик женщина) «ветренная женщина» [2]. Повествовательный пласт эпического произведения взаимодействует с диалогами и монологами персонажей. Эпическое повествование то становится самодавяющим, на время отстраняя высказывания героев, то проникается их духом в несобственно-прямой речи; то обрамляет реплики персонажей, то, напротив, сводится к минимуму или временно исчезает. Объективность эпического повествования отмечает и И.А. Гуляев: «В эпическом произведении внешние обстоятельства определяют поведение действующих лиц, их настоящее и будущее» [5].

У фразеологических единиц структуры «прилагательное + существительное» грамматически опорным словом является существительное. Прилагательное определяет существительное. Данный структурный тип является наиболее часто встречающимся в тексте исследуемого эпоса:

Хажалатдин гар галаз	«За станок она садится, –
Циф атана рагариз.	На ковре узор родится.
Хажалатдин пар галаз	Вечер наступил уже,
Ииф атана рагариз.	Но тревожно на душе».

Форма числа существительного в составе этой структуры зависит от значения фразеологической единицы: выбор числовой формы отсутствует в тех случаях, когда фразеологическая единица выражает конкретные предметы, возможно употребление в обоих числах.

Отметим, что в тексте эпоса «Шарвили» встречается еще один структурный тип фразеологических единиц. Это глагольные фразеологические единицы. Исследователи фразеологии почти всех языков отмечают, что глагольные фразеологические единицы – это самый многочисленный слой фразеологического фонда. Материал лезгинского языка и исследуемого эпоса также подтверждает это. Приведем некоторые примеры глагольных фразеологических единиц на основе текста эпоса «Шарвили»:

Шарвилидин рик ала	«Шарвили любил с друзьями
Элдин ширин манийрал.	Коня водить упрямо
Шарвилидин рик ала	За аулом, над рекой
Фикирдеринманийрал.	Светлым лунным вечером».

Рассмотренные фразеологические единицы из текста эпоса Шарвили характеризуют зрительное восприятие, различные движения людей в окружающем мире, психо-физические состояния человека.

Приведенные примеры фразеологические единицы обладают и семантической общностью: они выражают состояние, в котором пребывает логический субъект. Состояние логического субъекта характеризуется через описание отдельных частей тела, названия которых стоят в именительном падеже.

Для структуры глагольных фразеологических единиц лезгинского языка, независимо от количества компонентов, характерны следующие особенности:

1) глагольное слово, несущее в себе категориальное значение, замыкает структуру; оно является формально грамматическим центром;

2) в препозиции располагается компонент, генетически нахолившийся в различных синтаксических отношениях с постпозитивным членом.

Анализ фразеологических единиц по тексту эпического произведения усложняется тем, что в данном случае при переводе фразеологического сочетания на русский язык почти не сохраняется данный оборот с фразеологической точки зрения. Каждый лексический компонент в фразеологических единицах имеет жестко фиксированное место.

#### Библиографический список

1. Гайдаров, Р.И. Лексика лезгинского языка. – Махачкала, 1977.
2. Услар, П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. VI Кюринский язык. – Тифлис, 1986.
3. Гольмагомедов, А.Г. Фразеология лезгинского языка. – Махачкала, 1972.
4. Шарвили. Лезгинский народный героический эпос. – Махачкала, 2008.
5. Гуляев, Н.А. Теория литературы. – М., 2003.

## Bibliography

1. Gaydarov, R.I. Leksika lezginского yazihka. – Makhachkala, 1977.
2. Uslar, P.K. Ehtnografiya Kavkaza. Yazihkoznaniye. VI Kyurinskiy yazihk. – Tiflis, 1986.
3. Gulymagomedov, A.G. Frazеologiya lezginского yazihka. – Makhachkala, 1972.
4. Sharvili. Lezginский narodniy geroicheskiy ehpos. – Makhachkala, 2008.
5. Gulyaev, N.A. Teoriya literaturih. – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 16.05.14

УДК 81'37

*Voronova N.G. POLYSEMY IN LANGUAGE AND SPEECH IN THE ASPECT OF LANGUAGE ABILITY.* The article is devoted to the description of the semasiological type of a language ability. The author makes an attempt to explain polysemy in speech by installation of the language personality with type of a language ability on the transmission of subjectively significant information. Thus, the polysemy of lexical units (polysemanticism) is considered in the aspect of the quality of language ability.

**Key words:** polysemy, linguistic personality, language ability, semasiological type of language ability, types of information metabolism.

*Н.Г. Воронова, канд. филол. наук, доц. каф. общего и русского языкознания АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: ngvoronova@mail.ru*

## МНОГОЗНАЧНОСТЬ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ

Статья посвящена описанию семасиологического типа языковой способности. В ней предпринимается попытка объяснить многозначность в речи установкой языковой личности с семасиологическим типом языковой способности на передачу субъективно значимой информации. Таким образом, многозначность лексических единиц (полисемия) рассматривается в аспекте качества языковой способности.

**Ключевые слова:** полисемия, языковая личность, языковая способность, семасиологический тип языковой способности, тип информационного метаболизма.

В работах [1-3 и др.] нами было выдвинуто предположение, согласно которому тип информационного метаболизма (далее – ТИМ) человека может быть соотнесен с типом его языковой способности (далее – ЯС). Мы предположили, что «ТИМ человека обуславливает качество его языковой способности, которое, в свою очередь, определяет способ семантического означивания в предложении при передаче субъективно значимой информации: ономасиологический или семасиологический, парадигматический или синтагматический. Этот способ проявляется в направленности речевой деятельности субъекта на определенный структурно-языковой тип вербальных ассоциаций, который может быть выявлен в анализе речевых произведений носителя языка, рассматриваемого на нулевом – вербально-семантическом уровне структуры его языковой личности» [3, с. 187].

При необходимости передачи субъективно значимой информации языковая личность сталкивается с противоречием между индивидуальным знанием и коллективным средством его выражения. Автор текста с семасиологическим типом ЯС выражает индивидуальный смысл, вкладывая «новую интенцию в слово, уже имеющее свою собственную предметную интенцию и сохраняющую ее» [4, с. 85]. В результате слово общего языка, используемое для выражения авторской интенции, становится в контексте предложения многозначным. Значения такого слова также в зависимости от типа ЯС «неизбежно должны взаиморегулироваться» [4] – парадигматически или синтагматически.

Предположив, что тип языковой способности «имеет силу закона в процессе речевой деятельности и в случае выражения языковой личностью субъективно значимой информации может быть выявлен при анализе номинативного состава предикативной единицы языка» [5, с. 36], мы проанализировали ряд речевых произведений – эпистолярных текстов частной переписки русских поэтов и писателей – на вербально-семантическом уровне. Анализ лексической семантики в предложении позволяет увидеть «внутреннюю структуру знаковой операции» (Л.С. Выготский), направленность речевого действия на определенный структурно-языковой тип вербальных ассоциаций: семасиологический или ономасиологический, парадигматический или синтагматический. Выполненный нами анализ позволил выявить языковых личностей с семасиологическим типом ЯС.

Описание семасиологического типа ЯС производилось нами на материале лексики (лексической семантики) эпистолярных

текстов – частных писем. Не предназначенное для публикации частное письмо политематично и полифункционально (Н.И. Белунова). Его автор свободен в своих речевых проявлениях, что делает частное письмо «очень субъективным жанром» [6, с. 179]. Особенности частного письма, читает О.П. Фесенко, во многом обусловлены «личностью автора, который не может отстраниться от излагаемой им информации, реализуя свое «Я» в каждой строке, в каждом слове эпистолярного текста» [6]. Именно это обстоятельство – отражение в частном письме языковой личности автора – позволяет использовать его языковой материал для экспликации типа языковой способности автора текста.

К языковым личностям с семасиологическим парадигматическим типом ЯС мы отнесли И.А. Бунина, А.А. Ахматову, А.А. Тарковского, В.С. Высоцкого. Для передачи субъективно значимой информации эти авторы организуют контекст предложения в речевом произведении таким образом, что он «содержит положительные указания на разные семантические программы реализации языковых потенций слова, т.е. контекст разнороден: одна его часть дает основание для одной из программ, тогда как другая часть является основанием для реализации другой программы» [7, с. 43].

Контекст предложения в речевых произведениях языковой личности с синтагматическим типом ЯС (Ф.И. Тютчев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.В. Набоков) в случае передачи субъективно значимой информации «не содержит достаточных указаний для выбора лишь одной программы, у слова имеется более чем одно значение, не противоречащее контексту», т.е. контекст «не препятствует одновременной реализации более чем одного значения» [7, с. 43].

Выявление особенностей функционирования номинативных единиц, а именно парадигматических и синтагматических семантических отношений, в которые вступают между собой лексемы в предложении, требует обращения к значению слова. С этой целью в работе были использованы **Большой толковый словарь** русского языка под редакцией С.А. Кузнецова [9], Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой [10], Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [11] и Словарь русского языка в 4-х томах [12]. Поскольку значение слова и тем самым его значимость как элемент значения актуализируется в предложении, именно эта единица языка, которую мы, вслед за Ю.С. Степановым, рассматриваем как статичный языковой знак, разделяющий эту свою

знаковую природу с именем, позволяет увидеть «внутреннюю структуру знаковой операции», обусловленную типом языковой способности носителя языка.

Приведем фрагменты выполненного нами анализа.

Для выявления и описания типа ЯС Ф.И. Тютчева на вербально-семантическом уровне мы использовали письма поэта Вацлаву Ганке (от 16/28 апреля 1843 г. Мюнхен) [8] и Е.Л. Тютчевой (от 31 августа 1846 г. Овстуг). Вот одно из них. Оно начинается с указания на место нахождения адресанта, дату написания и обращения к адресату в точном соответствии с жанровым канонem (Мюнхен. Сего 16/28 апреля 1843 / Милостивый государь.).

В контексте первого предложения анализируемого письма *Как мне достойно благодарить вас за вашу память и за ваш драгоценный подарок?* одна лексема реализует более одного значения: ДРАГОЦЕННЫЙ = имеющий большое значение, очень нужный, важный + обладающий особыми полезными, ценными и т.п. свойствами, отличающимися что-л. от чего-л. подобного + милый (располагающий к себе + приятный на вид, доставляющий удовольствие).

В контексте второго предложения *При виде этой пресловутой книжицы в ее новом щегольском наряде, этих многообразных, многозначительных писем одной Великой Семьи – особенно при виде вашего имени, я снова очутился в Праге, над золотистыми струями вашей именитой Молдавы, на высотах Градчина, в тихой и минутной беседе с вами, милостивый государь* несколько значений одновременно реализуют следующие лексемы: ПРЕСЛОВУТЫЙ = известный, широко известный, популярный + замечательный, превосходный по своим качествам + замечательный, достойный сохранения в памяти; НОВЫЙ = 1. Вновь сделанный или вновь приобретенный; не бывший или мало бывший в употреблении. 4. Появившийся вместо прежнего, ранее бывшего, заменивший собой прежний или такой, который появится, заменит собой прежний; ЩЕГОЛЬСКОЙ = нарядный, т.е. имеющий красивый внешний вид, внешне красивый; изысканный, т.е. качественно сделанный, доведенный до большого совершенства и, тем самым, отвечающий требованиям самого тонкого вкуса; модный, т.е. отвечающий моде, сделанный по моде, отвечающих господствующим вкусам в обществе. ЩЕГОЛЬСКОЙ как ИЗЯЩНЫЙ в контексте данного предложения может реализовывать еще одно значение: отличающийся тонкой и строгой художественной соразмерностью и красотой. Лексема НАРЯД в одном случае обозначает ОФОРМЛЕНИЕ книги 2. Внешний вид, форма чего-н. *Нарядное о. книги*; 2. Внешний вид, форма чего-н. (нов.). *Книга с художественным оформлением*. В другом случае НАРЯД – это ОБЛОЖКА. Бумажная обертка, покрывка, в которую переплетается Книга, тетрадь (в отличие от твердого переплета). *Книга в нарядной обложке*. Лексема МНОГООБРАЗЛИВЫЙ реализует значения неоднородность, неоднобразие и разнородность, разнобразие. В составе словосочетания *многозначительные письма* существительное может обозначать и «план выражения», и «план содержания». В первом случае *многозначительные письма* можно понимать как своего рода тайнопись. Во втором – как наличие в написанном некой скрытой информации. Лексема ОЧУТИМТЬСЯ в контексте предложения имеет одновременно два разных значения – реально совершаемого и ирреального действия: 1) Попасть куда-л., оказаться где-л. (обычно внезапно, неожиданно). 2) Оказаться в каком-л. положении, состоянии, виде и ПЕРЕНЕСТИСЬ. 2. Мысленно представить себя в другом месте, в другом положении, в другое время и т.п. Безусловно, речь идет о мысленном перемещении, но автору, очевидно, важно сообщить и о том особом состоянии, с которым у него связаны воспоминания о прошлом пребывании в Праге. Прилагательное ТИМХИЙ в контексте предложения может реализовывать значения 1. (...) негромкий; противоп. громкий. 5. (...) без волнений и тревог. 7. Спокойный (...) 9. Медленный, не быстрый. Таким образом, в этом слове в контексте его употребления одновременно присутствуют более двух значений, что позволяет рассматривать его как обозначение силы голоса, темпа и тональности речи, ее эмоционального характера или эмоционально-экспрессивного содержания и квалифицировать совмещение значений по типу «склеивания». Слово МИНУТНЫЙ в контексте употребления, скорее всего, реализует значение 2) б) перен. Кратковременный, мгновенный, быстро проходящий. Хотя контекст предложения не исключает и прямого значения данной лексемы: □3) Продолжающийся, длящийся одну

минуту, около минуты. В этом случае можно говорить об оцилляции значений.

Слово ВОЛШЕБНЫЙ в контексте следующего предложения *Волшебный город эта Прага! – Я, москвич, должен сознаться, что ничего не видывал краше ее...* употреблено в значении 2. перен. Сказочно прекрасный, пленительный, чарующий; 2. перен. Чарующий, пленительный, неотразимый по красоте (книжн. поэт.). В самом этом значении слиты несколько компонентов: необыкновенно (сказочно) красивый и оставляющий очень сильное впечатление, или оказывающий очень сильное воздействие, такое, которому трудно противостоять или воздействия которого трудно избежать. Слово СОЗНАТЬСЯ в контексте предложения реализует значения двух лексем: ПРИЗНАТЬ 1. согласиться считать законным, существующим, действительным. 2. Счесть, сделать какое-н. заключение о ком-н. и ПРИЗНАТЬСЯ Открыто объявить, признать что-н. касающееся себя.

В пятом предложении *Ни один город не оставил во мне такой живой памяти* многозначность сохраняют лексемы ОС-ТАМБИТЬ (закрепиться, сохраниться (в памяти) и оказать воздействие) и ЖИВОЙ (яркий, красочный, образный, выразительный + интенсивно, деятельно, активно проявляющийся + остро/сильно переживаемый/ощущаемый).

В предложении *Ни один город не смотрит на посетителя такими чудными, человечески-понятливыми глазами...* выражение *город смотрит* можно рассматривать как олицетворение, как образное выражение: город «смотрит глазами» – окнами, витринами, фасадами, обращенными на посетителя. Наконец, третье значение глагола 3. (см. посмотреть) воспринимать зрительно и интеллектуально поддержано определением *человечески-понятливыми*. Лексема ЧУМДНЫЙ в контексте предложения реализует значения удивительный и прекрасный.

В седьмом предложении письма *В них столько жизни настоящей и столько пророческого...* слово ЖИЗНЬ употреблено в метафорическом значении: в них (глазах города) столько жизни (= полноты проявления физических и духовных сил). Кроме того, возможно и неметафорическое прочтение предложения. В этом случае лексема ЖИЗНЬ реализует значение 8. Оживление, возбуждение, вызываемое деятельностью живых существ. Многозначными в контексте предложения являются и лексемы НАСТОЯЩИЙ и ПРОРОЧЕСКИЙ.

В предложении (8) *Вероятно, у вашей пророчицы Ванды были такие же глаза* лексема ПРОРОЧИЦА может реализовывать значения 1. По воззрениям различных религий – провозвестник и истолкователь воли бога. 2. Предсказатель будущего.

В предложении (9) *В самом деле, нельзя, посетит Прагу, нельзя не чувствовать на каждом шагу, что на этих горах, под полупрозрачною пеленою великого былого, неотразимо и неизбежно зреет еще большая будущность!* лексема ЧУМСТВОВАТЬ реализует значения 4. также с придаточным дополнительным. Воспринимать интуицией, чутьем. || Предчувствовать, предугадывать интуицией. Тяжелый, давящий испуг обнял грудь матери. 5. также с придаточным дополнительным. Понимать, осознать. В контексте предложения лексема БУДУЩНОСТЬ реализует значения: 1. События будущего времени, состояние, положение чего-л. в будущем и 2) Дальнейшая судьба кого-л., чего-л. Последнее значение формируется с опорой на контекст употребления лексемы, а именно: *будущность зреет неотразимо*. Лексемы НЕОТРАЗИМО и НЕИЗБЕЖНО в этом случае следует рассматривать как синонимы. Однако лексема НЕОТРАЗИМО в контексте предложения может реализовывать и еще одно значение: 2. Оказывающий сильное воздействие, влекущий к себе, покоряющий чем-л., если речь идет о силе обаяния будущего, властно влекущего к себе человека.

В предложении (10) *Простите* лексема ПРОСТИТЬ может реализовывать значения 1. (несов. прощать) перех. и без доп. Снять какую-л. вину с кого-л., не поставить чего-л. в вину кому-л.; извинить. 3. повел. простим(те). Употребляется при обращении к кому-л. (иногда как вводное слово) для вежливого предупреждения или как выражение сожаления о причиненном беспорочестве, огорчении и т. п. 4. повел. простим(те). Устар. Употребляется как возглас при расставании, в значении: прощай(те).

В (14) предложении письма Тютчев использует известную формулу папского благословения *Urbi et orbi*, смысл которой определяется контекстом предыдущего предложения (13) *Простите, будьте счастливы и действуйте долго и успешно на пользу и благо вашей родины и всего славянского мира. Urbi et*

*orbi*, соответственно, — на весь мир, всему миру, всем и каждому. Как название торжественного папского благословения «*urbi et orbi*» может пониматься в значении благословляю.

Подобным образом нами была проанализирована контекстная семантика во всех предложениях письма. Явление совмещения значений не было выявлено в трех предложениях из пятнадцати: (11) — *На днях я отправляюсь на несколько месяцев*

*в Россию; (13) Простите, будьте счастливы и действуйте долго и успешно на пользу и благо вашей родины и всего славянского мира; (15) Поручая себя вашей памяти и дружбе, с искренним почтением и преданностью честь имею быть, милостивый государь, ваш покорный слуга.* Последние два предложения представляют собой типичные заключительные формулы эпистолярного жанра.

#### Библиографический список

1. Воронова, Н.Г. Асимметричный дуализм языкового знака и качество языковой способности // Современные проблемы лингвистики и лингводидактики: концепции и перспективы: материалы Второй междунар. заоч. научно-метод. конф. — Волгоград, 2012.
2. Воронова, Н.Г. Явление «некаламбурного совмещения значений» в текстах писем Ф.М. Тютчева // Языковая и речевая коммуникация в семиотическом, функциональном и дискурсивном аспектах: материалы Междунар. науч. конф. — Волгоград, 2012.
3. Воронова, Н.Г. Тип языковой способности автора народных мемуаров Ф.Г. Дмитриева // Казанская наука. — 2012. — № 11.
4. Бахтин, М.М. Собрание сочинений: в 7 т. — М., 1997. — Т. 2: Проблемы творчества Достоевского, 1929; Статьи о Толстом, 1929; Записки курса лекций по истории русской литературы, 1922-1927. — М., 2000.
5. Воронова, Н.Г. Лингвоперсоналогическое моделирование языковой способности // Вестник АлтГПА. — 2013.
6. Фесенко, О.П. Фразеология эпистолярных текстов А.С. Пушкина в семантическом, стилистическом и функциональном аспектах: дис. ... канд. филол. наук. — Омск, 2003.
7. Литвин, А.Ф. Многозначность слова в языке и речи: учеб. пособие для пед. вузов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». — М., 1984.
8. Письмо Тютчева Ганке В., 16/28 апреля 1843 г. Мюнхен [Э/р]. — Р/д: <http://www.tutchev.com/pisma/ganke.shtml>
9. Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова [Э/р]. — Р/д: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>
10. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой [Э/р]. — Р/д: <http://poidslov.com/>
11. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [Э/р]. — Р/д: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov.htm>
12. Словарь русского языка: в 4 т. [Э/р]. — Р/д: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/15/ma264321.html>

#### Bibliography

1. Voronova, N.G. Asimmetrichniy dualizm yazykovogo znaka i kachestvo yazykovoy sposobnosti // Sovremennye problemih lingvistiki i lingvodidaktiki: koncepcii i perspektivih: materialih Vtoroy mezhdunar. zaoch. nauchno-metod. konf. — Volgograd, 2012.
2. Voronova, N.G. Yavlenie «nekalamburnogo sovmetheniya znacheniy» v tekstakh pisem F.M. Tyutcheva // Yazyikhovaya i rechevaya kommunikaciya v semioticheskom, funkcionalnom i diskursivnom aspektakh: materialih Mezhdunar. nauch. konf. — Volgograd, 2012.
3. Voronova, N.G. Tip yazykovoy sposobnosti avtora narodnikh memuarov F.G. Dmitrieva // Kazanskaya nauka. — 2012. — № 11.
4. Bakhtin, M.M. Sbranie sochineniy: v 7 t. — M., 1997. — T. 2: Problemih tvorchestva Dostoevskogo, 1929; Statji o Tolstom, 1929; Zapiski kursa lekcij po istorii russkoj literaturih, 1922-1927. — M., 2000.
5. Voronova, N.G. Lingvopersonologicheskoe modelirovanie yazykovoy sposobnosti // Vestnik AltGPA. — 2013.
6. Fesenko, O.P. Frazologiya epiistoljarnihh tekstov A.S. Pushkina v semanticheskom, stilisticheskom i funkcionalnom aspektakh: dis. ... kand. filol. nauk. — Omsk, 2003.
7. Litvin, A.F. Mnogoznachnostj slova v yazyike i rechi: ucheb. posobie dlya ped. vuzov po spec. № 2103 «Inostr. yaz.». — M., 1984.
8. Pisjmo Tyutcheva Ganke V., 16/28 aprelya 1843 g. Myunkhen [Eh/r]. — R/d: <http://www.tutchev.com/pisma/ganke.shtml>
9. Boljsjoj tolkovihyj slovarj russkogo yazyhka pod redakciej S.A. Kuznecova [Eh/r]. — R/d: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/>
10. Novihyj tolkovo-slovoobrazovatel'niyj slovarj russkogo yazyhka T.F. Efremovoj [Eh/r]. — R/d: <http://poidslov.com/>
11. Tolkovihyj slovarj russkogo yazyhka S.I. Ozhegova, N.Yu. Shvedovoj [Eh/r]. — R/d: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov.htm>
12. Slovarj russkogo yazyhka: v 4 t. [Eh/r]. — R/d: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/15/ma264321.html>

Статья поступила в редакцию 05.05.14

УДК 82. — 801

**Kozubovskaya G.P. MYTHOPOETICS OF N.V. GOGOL'S LANDSCAPE.** The article deals with the specific features of N.V. Gogol's mentality, which has found place in the landscape of the book "Evenings on a Farm near Dikanka". The attention is paid to the vegetative symbolism. The paper shows that ambivalent semantics of vegetative imagery "frames" the plot forming "units", which are as "stitches" connecting both the worlds in N.V. Gogol's space and fragments of the text. Thus, rhymes of the plants join "crime" and "punishment" into a combined unit, they match "ends" and "beginnings" in the stories "May Night, or the Drowned Maiden", "St. John's Eve". Compositional gaps are filled in implicitly by given and actualized mythopoetical senses of vegetativity (the smell of a bird cherry tree is a sign of crossing the border of the worlds), and an enlarged detail of the world picture (a fern flower) has a prognostic function.

**Key words:** ambivalence, vegetativity, implicitness, mythopoetics, landscape, semantics, symbolism, N.V. Gogol.

*Г.П. Козубовская, д-р филол. наук, проф. каф. литературы АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: galina\_mifo@mail.ru*

## МИФОПОЭТИКА ПЕЙЗАЖА Н.В. ГОГОЛЯ

В статье рассматривается специфика мышления Н.В. Гоголя, реализовавшаяся в пейзаже сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки». Уделено внимание вегетативной символике и показано, как амбивалентная семантика вегетативной образности «обрамляет» сюжет, формируя «узлы» — «швы», сопрягающие как миры в гоголевском космосе, так и фрагменты текста. Так, рифмы растений связывает в единый узел «преступление» — «наказание», сопрягают «концы» и «начала» в повестях «Майская ночь, или утопленница», «Вечер накануне Ивана Купала». Композиционные «лакуны» восполнены имплицитно заданными и актуализованными мифопоэтическими смыслами вегетативности (запах черемухи — знак пересечения границы миров), а укрупненная деталь в картине мира (цветок папоротника) выполняет прогностическую функцию.

**Ключевые слова:** амбивалентность, вегетативность, имплицитность, мифопоэтика, пейзаж, семантика, символика, Н.В. Гоголь.

Известно, что в сборнике «Вечера на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголь реализовал возможность бегства от угнетающей его петербургской реальности. Уже в письмах этого периода оформляется мифопоэтическая модель действительности. Так, надоевший северный пейзаж наделяется «болотными» коннотациями («серое, почти зеленое северное небо» – Н.И. Дмитриеву от 20 июля 1832 г.) [1, X, с. 240]), а сам отъезд из Петербурга вписывается в архетипический сюжет преследования («...те однообразно печальные сосны и ели, которые гнались за мною по пятам от Петербурга до Москвы» [1, X, с. 240]).

Летний Петербург («...столица пуста и мертва, как могила, ... громады домов с вечно раскаленными крышами одни только кидаются в глаза, и ни деревьев, ни зелени, ни одного прохладного местечка, где бы можно было освежиться!» [1, X, с. 167]) ассоциируется с «гиблым местом», отсылая к архетипическому сюжету об утоплении («...я был утопающий, хватившийся за первую попавшуюся ему ветку» [1, X, с. 167]). Искривленный фразеологизм («хвататься за соломинку», где «соломинка» замещается «веткой»), заостряет в оппозиции мертвого / живого именно «живое».

«Сад» – топос, объединяющий полярные пространства, в какой-то степени примиряющий со столицей. В ностальгических воспоминаниях о детстве одно из самых ярких – весенняя работа в саду: «... Живо помню, как бы<ва>ло с лопатой в руке глубокомысленно раздумываю над изломанною дорожкой... Я и теперь такой же, как и прежде, жаркий охотник к саду» (М.И. Гоголь от 1827-го года. Марта 24-го. Нежин [1, X, с. 90]). Садовник – демиург, изменяющий мир, – одно из наименований Бога-отца. В письме к матери Гоголь не забывает упомянуть о питерском садовнике, чьи достоинства отмечены заморскими гостями: «Турецкие посланники прибыли сюда благополучно и не нахвалялись учтивостью и ловкостью нашего садовника – форрейтора Павла» (сохраняется орфография Гоголя. – Г.К.) [1, X, с. 167].

Специфика гоголевского пейзажа предопределяется его страстной любовью к природе: «Может быть, нет в мире другого, влюбленного с таким исступлением в природу, как я. Я боюсь выпустить ее на минуту, ловлю все движения ее, и чем далее, тем более открываю в ней неувиданных прелестей» [1, X, с. 242]. Здесь, по сути, сформулирован творческий принцип писателя.

Вегетативная символика в повести-увертуре «Сорочинская ярмарка» – рамка для всего сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки»: повторы растений формируют музыкальные мотивы, оформляющие художественную концепцию целого. Амбивалентная семантика вегетативной образности задает композиционный контрапункт повести, обозначив доминанты сборника «Вечера на хуторе близ Диканьки». Так, например, подсолнечник с его желтыми листьями амбивалентен в силу тягущихся в нем историко-культурных смыслов. Согласно одной из версий греческого мифа, Клития, дочь царя Вавилона, покинутая богом-солнцем Аполлоном, из ревности убила свою сестру Левкою, и отвергнутая богом, медленно умирала, превратившись в цветок, который всегда поворачивает свой лик к солнцу [2]. Другой миф связывает происхождение подсолнуха с водяной нимфой Клитией: выброшенная из прохладных глубин на берег песчаного острова, она, залюбовавшись солнцем, превратилась в подсолнух – цветок солнца, чей цвет отражает золотое солнечного диска и каждый день следует за его движением [2]. В гоголевском мире важен мотив тяги к солнцу, снимающий другой, – мотив горечи от любви.

Наиболее насыщена в вегетативном плане повесть «Майская ночь, или Утопленница». Скрытая семантика деревьев «обрамляет» сюжет, формируя «узлы» – «швы», сопрягающие как миры в гоголевском космосе, так и фрагменты текста, плетущего ассоциативной символикой.

В повести функция деревьев неоднозначна: с одной стороны, они являются природными двойниками персонажей (Ганна – вишня, Левко – дуб и т.д.), с другой, – оформляют сюжет, задавая смыслы, имплицитно присутствующие в символике растений.

Вишня обозначает «женскую» ипостась мира: признанием в любви служила ветка цветущей вишни. В мифопоэтической традиции вишня – райская ягода (см. картины с изображением Мадонны, где младенец держит в руках вишню – знак райских блаженств [3]). Так, через актуализацию культурной символики обозначается божественный ракурс природы. Дуб в легенде

о Панночке – дерево-лестница к небу и лестница Бога, спускающегося на землю, – вводит мотив недостижимой мечты о гармонии. Дуб в повести, с одной стороны, аналог мирового дерева (дуб – священное дерево у древних славян), с другой стороны, – дерево Левко, его природный двойник (дуб в фольклорно-мифологической традиции – символ стойкости и выносливости).

Рифмовка двух растений (зеленый тростник и колючий терновник, по которому ходила панночка) связывает в единый узел «преступление» и «наказание» как важнейшие «события» повести.

Тростник в мифопоэтической традиции – растение, из которого изготавливали различные духовые музыкальные инструменты (см., напр., свирель Пана). Эта семантика отсылает и к волшебным сказкам, где дудочка из тростника разоблачает злодея-преступника. В фольклорно-мифологической традиции тростник – символ очищения; суеверия приписывали ему способность защитить от ведьм [4, с. 379]. Возможно, поэтому русалки хотели использовать плетень из тростника для наказания ведьмы.

Колючий терновник, по которому ходила панночка, ранит ее, причиняя боль. По наблюдениям Л.А. Софроновой, «терновник и другие колючие кустарники и травы, затрудняющие путь, – не что иное, как знаки опасного пространства» [5, с. 222]. Терновником отмечена граница миров. Ключ к этому в античной мифологии: терновник – священное растение бога Януса-бога входа и выхода, всякого начала [6, с. 100]. С мотивом границы связано и другое значение – библейское. Терновник – не что иное, как неопалимая купина. Неопалимая купина – горящий, но несгорающий куст изображает Огненного Ангела, который предстал перед Моисеем. В средневековой христианской иконографии горящий куст может символизировать непорочность Девы Марии [4, с. 236].

Немаркированный сон Левко (очевиден архетип путешествия в иные миры) дешифруется за счет актуализации ассоциативных смыслов растительности. Упоминаемый именно в этот момент дурманящий запах цветущих растений («Запах от цветущих яблонь и ночных цветов лился по всей земле» [1, I, с. 175]) – знак пересечения границы миров. У восточных народов черемуха – вишня – сакура – связываются с местом пребывания душ умерших. Любование растениями – разговоры с душами умерших. Эти значения актуализованы в тексте [6].

В центре описания украинской ночи – темный пруд, окруженный черемухами и черешнями: «...девственные чащи черемух и черешен пугово протянули свои корни в ключевой холод и изредка лепечут листьями, будто сердясь и негодуя, когда прекрасный ветренник – ночной ветер, подкравшись, мановенно целует их» [1, I, с. 160]. В персонифицированном описании природы – имплицитное присутствие древних мифов о метаморфозах. Так, например, упоминание черемухи и соловья, раскаты которого слышались в чаще леса, отсылает к легенде о непостоянном соловье, которого терпеливо ждала черемуха, забывая об обидах и наслаждаясь его пением [7, с. 109]. Оживление легенды в тексте повести – знак пересечения персонажем границы миров.

В семантике деревьев (кудрявые яблони, ореховая роща, спускающаяся к пруду, верба) заложен мотив смерти: так оформляется сюжет о Панночке. Так, в античной мифологии Мелос, Яблоня, опечалившись смертью своего друга Адониса, повесилась на дереве, которое называли его именем [7, с. 114]. Ива-верба сохраняет в повести несколько значений: ее связывали с горем и потерей любви, ива – символ печали, у христиан – символ смерти; у древних греков ива была посвящена богине колдовства Гекате [7, с. 24].

Орех в мифологиях приобретает различные значения. По русским легендам, это место пребывания нечисти [7, с. 78]. Так, текст повести возвращает к эпиграфу: «Чёрт его знает! Начнут что-нибудь крещёные люди делать, мучаются, терзаются словом гонимые за забором, а всё нет толку; уж куда чёрт вмешается, верть хвостиком – так и не знаешь, откуда оно и возьмётся, как будто с неба» (см. перевод с украинского в примечаниях; [8, 1, с. 357]), в котором упоминается чёрт, возможно, имеющий отношение к счастливой развязке событий. По античной легенде в ореховое дерево Дионис-Вакх обратил свою возлюбленную по имени Кария, неожиданно ушедшую в мир иной. Нимфы ореховых деревьев – кариатиды [7, с. 78]. Накопление «культурных» смыслов через актуализацию мифов о превращениях в деревья, связанных с мотивами преданности, верности, «прогнозирует» ту часть сюжета, где Левко помогает Панночке. Согласно наблюде-

ниям С.А. Гончарова, Панночка и Ганна соотносятся как двойники, Панночка – душа Ганы [9, с. 57–63].

Русалки-утопленницы – «...*легкие, как будто тени*», «...*в белых как луг, убранный ландышами, рубашках*» [1, I, с. 177]. В повести ландыш – цветок смерти (белый луг – заветский мир). С ландышами связано ощущение непрочности и недолговечности бытия. Одно из значений опирается на сказание о Пресвятой Деве: которая в лунные ночи, окруженная венцом из блестящих, как серебро, ландышей, появляется иногда тем из счастливых смертных, которым готовит какую-нибудь нечаянную радость [10]. Так, ландыши на мифопоэтическом уровне прогнозируют счастливый финал Левко и Ганы, необъяснимый с точки зрения здравого смысла.

Функция растительности в повести «Вечер накануне Ивана Купала» заключается в сопряжении «концов» и «начал».

Подобно орнаменту, растительность у Гоголя пронизывает человеческую телесность. Так, в описании красоты Пидорки присутствуют вегетативные сравнения «...*полненькие щечки козачки были свежи и ярки, как мак самого тонкого розового цвета*...» [1, I, с. 142]. Культурные смыслы мака создают подтекст, расшифровывающий сюжет. Согласно мифу, сорванный Персефой цветок мака – знак катастрофы: она была похищена мрачным Аидом. Для богини Деметры мак оказался единственным цветком, радующим глаз в ее почти бесплодных поисках дочери: он превратился в символ возрождения после смерти, символ утешения [7, с. 66]. В то же время мак – цветок Морфея [7, с. 66]: сновидным стало существование Пидорки, да и самого Петра, продавшего душу дьяволу. Мак задает будущую судьбу Ивана, прогнозируя его смерть в финале.

Сюжет повести обретен чертовщиной: все ее события предварены упоминанием черта, в конце повести черт жалобно всхлипывает в своей конуре. Кроме того, вмешательством черта («*лукавый дернул*» [1, I, с. 143] – так объясняет рассказчик поцелуй Петруся, и обобщение, касающееся женской природы: «...женщине, *сами знают, легче поцеловаться с чертом*» [1, I, с. 142]) провоцирует последующие события. «Черт» присутствует в пьянстве Петра. Вино – огненный напиток, неслучайны сравнения водки с «горькими» растениями: «*Водка щипала ему за язык, словно крапива, и казалась ему горькие полыни*» [1, I, с. 144]. Согласно поверью, крапива обладает божественной силой оберега от ведьм и от нечистой силы [7, с. 52]. В русском фольклоре полынь – тоже оберег от нечисти [7, с. 86]. Удвоенное сравнение – символический знак, предупреждение Петру.

В сюжете повести с вегетативностью связаны полярные тенденции: терновник препятствует Петрусье, цветок папоротника – заманивает вглубь леса [7, с. 81].

Папоротник занимает центральное место в повести: в укрупненной детали в свернутом виде содержится весь сюжет. Н.В. Гоголь использовал это старинное народное предание о папоротнике, в котором волшебный цветок распускается раз в году в ночь на Ивана Купала, когда происходит летнее солнцестоя-

ние. На Руси папоротник называли разрыв-травой. Предания гласили, что это растение способно разорвать любые пути и кандалы. Она помогает преодолеть любые препятствия, которые злая нечистая сила возводит у человека на пути [11].

Пространство в повести двоится: обычный мир и Медвежий овраг, где обитают нечистые силы. Срывание цветка – пересечение границы миров, приобщение к инобытийному миру: «...и *почудилось ему* (Петрусье. – Г.К.), *будто трава зашумела, цветы начали между собою разговаривать голосом тоненьким, будто серебряные колокольчики*» [1, I, с. 146]. В преображенном ночном мире правит баба яга. Именно здесь цветок, подброшенный Петром, казался огненным шариком посреди мрака, упал как маковое зернышко. С маком связана семантика несостоявшегося, мнимого возрождения. Огненная символика цветка папоротника рассыпана по тексту повести.

Гоголь обыгрывает народное поверье. Цветущий папоротник приносит богатство, но при этом отбирает счастье, которое с ним несовместимо. Само цветение папоротника символизирует зарождение и развитие греха. Петрусье, срывая этот грех, вбирает его в себя, что и осуществляет в преступном действии – убийстве ребенка. Созерцание цветка, отдача себя во власть ведьмы – не что иное, как накопление зла в душе Петруся. Обретенный клад напрямую связан со злом: «огонь» и «пепел» – две стороны «горения» – обратимы в двуедином мире. Папоротник в повести – синоним смерти. Красный цвет папоротника обладает дьявольским смыслом, «красное» оказывается одновременно и цветом крови невинно убиенного Петруся, и дьявольским соблазном, и цветом зла.

Искашая Пидорка (цветок папоротника словно забрал ее красоту) решает попробовать последнее средство. В сюжете наблюдается удвоение: любящая женщина для спасения Петра повторяет его путь к Медвежьему оврагу. Только пути их разнятся: мужской путь – для обретения счастья, женский – жертвенный – для спасения возлюбленного.

Возвращение памяти сопровождается характерным жестом Петруся: он запускает топором в старуху, узнав в ней виновницу своих несчастий. Дубовая дверь как граница остановила топор, отворив «закрытое» и «тайное». Залитый кровью Ивась и красный свет, осветивший хату, – отзвуки цветка и связанного с ним преступления. В народном предании важно нанесение боли самому себе: добывший цветок сам себе должен сделать рану. У Гоголя ребенок – родной брат Пидорки и будущий брат Петра – как часть его и ее – принесен в жертву. Возвращение памяти – запоздалая оглядка – сопровождается сгоранием Петра: от него остался лишь пепел: так отозвалась огненная семантика цветка, где черепки заменили богатство, обретенное через потерю души.

Цветок папоротника таит в себе ядро сюжета: именно отношение к цветку предопределяет развитие сюжета. Так, укрупненный элемент картины мира, обнажая ее двоимире, реализует свою амбивалентность, выстраивает сюжет об отклонении от правильного пути.

#### Библиографический список

1. Гоголь, Н.В. Полное собрание сочинений: в 14 т. – М.; Л., 1940. – Т. 10. Письма, 1820–1835.
2. Язык цветов [Э/р]. – Р/д: <http://bolshoyforum.com/forum/index.php?action=printpage; topic=21040.0>. (19. 05. 2014).
3. Greif, Peter. Simbolorum. Опыт словаря символов [Э/р]. – Р/д: [krotov.info/libr\\_](http://krotov.info/libr_)
4. [Э/р]. – Р/д: [min/04\\_g/ri/f.html](http://min/04_g/ri/f.html).
5. Тресиддер, Дж. Словарь символов. – М., 1999.
6. Софронова, Л.А. Мифопоэтика раннего Гоголя. – СПб., 2010.
7. Сакура [Э/р]. – Р/д: [zelenazona.com.ua/sakura.html](http://zelenazona.com.ua/sakura.html)
8. Флора и Фавн: мифы о растениях и животных / сост. В. Федосеев. – М., 1998.
9. Гоголь, Н.В. Собр. соч.: в 6 т. – М., 1959. – Т. 1.
10. Гончаров, С.А. Творчество Гоголя в религиозно-мистическом контексте. – СПб., 1997.
11. Легенды и сказки о растениях [Э/р]. – Р/д: [flower.wcb.ru/lofiversion/index.php/t1561.html](http://flower.wcb.ru/lofiversion/index.php/t1561.html).
12. Легенды и поверья о пальмах и папоротниках [Э/р]. – Р/д: [fialka.tomsk.ru/forum/viewtopic.php?f=34&t=21542](http://fialka.tomsk.ru/forum/viewtopic.php?f=34&t=21542)

#### Bibliography

1. Gogolj, N.V. Polnoe sobranie sochinenij: v 14 t. – M.; L., 1940. – T. 10. Pisjma, 1820–1835.
2. Yazhik cvetov [Eh/r]. – R/d: <http://bolshoyforum.com/forum/index.php?action=printpage; topic=21040.0>. (19. 05. 2014).
3. Greif, Peter. Simbolorum. Opiht slovary simvolov [Eh/r]. – R/d: [krotov.info/libr\\_](http://krotov.info/libr_)
4. [Eh/r]. – R/d: [min/04\\_g/ri/f.html](http://min/04_g/ri/f.html).
5. Tresidder, Dzh. Slovarj simvolov. – M., 1999.
6. Sofronova, L.A. Mifopoehtika rannego Gogolya. – SPb., 2010.
7. Sakura [Eh/r]. – R/d: [zelenazona.com.ua/sakura.html](http://zelenazona.com.ua/sakura.html)
8. Flora i Favn: mifih o rasteniyakh i zhivotnihkh / sost. V. Fedoseenko. – M., 1998.
9. Gogolj, N.V. Sobr. soch.: v 6 t. – M., 1959. – T. 1.
10. Goncharov, S.A. Tvorchestvo Gogolya v religiozno-misticheskom kontekste. – SPb., 1997.
11. Legendih i skazki o rasteniyakh [Eh/r]. – R/d: [flower.wcb.ru/lofiversion/index.php/t1561.html](http://flower.wcb.ru/lofiversion/index.php/t1561.html).
12. Legendih i poverjya o paljmax i paporotnikakh [Eh/r]. – R/d: [fialka.tomsk.ru/forum/viewtopic.php?f=34&t=21542](http://fialka.tomsk.ru/forum/viewtopic.php?f=34&t=21542)

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 821.161.1

*Kolmakova O.A. THE PHENOMENON OF "THE TIME OF CRISIS" IN THE MODERN RUSSIAN PROSE.* In the Russian prose of the late XX century, the aesthetic dimension of the crisis as a cultural gestalt is determined by its sociopolitical and psychological nature.

**Key words:** modern Russian prose, crisis time, crisis experience.

*О.А. Колмакова, канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы Института филологии и массовых коммуникаций Бурятского гос. университета, г. Улан-Удэ, E-mail: post-oxugen@mail.ru*

## ФЕНОМЕН «КРИЗИСНОГО ВРЕМЕНИ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ

В русской прозе конца XX в. эстетическое измерение кризиса как культурного гештальта определяется его социально-политической и психологической природой.

**Ключевые слова:** современная русская проза, кризисное время, кризисное переживание.

Применительно к художественной литературе понятие «кризисное время» выступает в двух аспектах: формальном и содержательном. «Кризисное время» является одним из вариантов организации художественного времени, «переживаемого» литературным героем. Однако «кризисное время» – это еще и наиболее адекватная характеристика эпохи, в которую создавались и которую воссоздавали литературные произведения конца XX – начала XXI вв.

«Кризисное время» в его объективном, не связанном с восприятием персонажа, аспекте определяется социокультурной ситуацией рубежа XX–XXI вв., обозначенной учеными как эпоха кризиса – перманентно воспроизводящейся экстраординарной ситуации. Кризисный, переходный период характеризуют состояния отчужденности, неопределенности и разочарования, чувства духовной и эмоциональной катастрофы. Мир в конце XX – начале XXI вв. переживает период непрерывного технологического и экономического обновления и социокультурной реструктуризации. Отсутствие стабильности, «переходность» характеризуют весь период существования постиндустриальной цивилизации. Поэтому сфера внимания философов, культурологов, историков, социологов, политологов, экономистов связана с изучением современного общества как «транзитивно-революционного».

Рассматривать «кризисное время» в современной русской прозе невозможно без привлечения контекста социокультурного кризиса, охватившего все сферы российской жизни конца 1980-х – начала 2000-х гг. Русские писатели конца XX в. обнаруживают общее стремление запечатлеть свою эпоху через адекватное ей неструктурированное, «лабиринтное» сознание – дисгармоничное, болезненное, безумное. Сквозной в современной прозе становится идея деструкции человека и мира, которая находит свое выражение в мотивах внутреннего разлада, отчуждения, болезни, смерти, разного рода уродств и деформаций.

Кульм жизни вне ее смысла стал одним из наиболее опасных проявлений современной кризисной цивилизации. Процесс деструкции смысловой сферы запечатлен русскими писателями в ряде устойчивых экзистенциальных мотивов: «тревоги», «страха», «стресса», «маргинальности», которые являются сюжетно-образующими в произведениях Л. Петрушевской («Время ночь»), О. Славниковой («Стрекоза, увеличенная до размеров собаки»), А. Королева («Эрон») и др.

Кризисные переживания литературного героя конца XX столетия обусловлены также и психологической природой кризиса. Как указывал Э. Эриксон, «кризис теперь понимается как неизбежный поворотный пункт, критический момент, после которого развитие повернет в ту или иную сторону, используя возможности роста, способность к выздоровлению и дальнейшей дифференциации» [1, с. 25]. Психологические исследования кризисных состояний стали основанием для экзистенциалистской философской концепции кризиса как свойства человеческой природы вообще, как условия человеческого бытия. В кризисные моменты жизнь проживается человеком с особой интенсивностью, что позволяет ему взять свою экзистенцию на себя. Это означает, что личность должна изменить способ своего бытия, отношение к себе и миру, к основным экзистенциальным дилеммам.

В качестве основной составляющей кризисного переживания философы-экзистенциалисты выделяют потерю, приводя-

щую, по В. Франклу, к «экзистенциальному вакууму». В современной прозе частотным является образ героя, стремящегося восполнить, вернуть нечто утраченное: собственную цельность, подлинную реальность, смысл. Так, повесть В. Маканина с характерным названием «Утрата» посвящена поиску смысловых ориентиров в современной и исторической реальности. А в романе Ю. Мамлеева «Блуждающее время» герой, находящийся в поиске собственного сына и любимой женщины, в финале умирает, но испытывает перед этим необыкновенное чувство полноты бытия, оправдывающее всю его предыдущую жизнь.

Кризисное сознание искажает характеристики пространства и времени: «пространство сужается, утрачиваются устойчивые ориентиры и привычные опоры» [2, с. 34]. Приоритет внутреннего времени над внешним в состоянии кризиса приводит, в частности, к тому, что человек «интериоризирует бессмертную идентичность, ранее спроецированную им на небеса» [1, с. 49]. Поэтому в современных художественных произведениях категория вечности становится максимальной субъективизированной. К примеру, герои Ю. Мамлеева открывают «запредельное вечное» в самих себе. То же открытие делает и персонаж романа Л. Петрушевской «Номер Один, или В садах других возможностей», сумевший противопоставить ледяной вечности небытия мир своей семьи, теплоту простых человеческих отношений.

Одним из важнейших психологических аспектов кризиса является кризис идентичности, понимаемый как конфликт между сложившейся конфигурацией элементов идентичности и способом ее самовыражения в поведении. «Кризис идентичности» становится сквозной темой русской прозы 1990-х гг., а мотивы сумасшествия (шизофрении) и метаморфозы раскрывают этот феномен как область принципиально неустойчивых образований и сферу проявления латентных механизмов сознания. Кризис identity – основная тема романов В. Пелевина. Отыскать подлинную реальность в насковз иллюзорном мире и обрести подлинного себя пытаются Петр Пустота, страдающий «раздвоением ложной личности» («Чапаев и Пустота»), лисица-оборотень Алиса Ли, имеющая несколько «внутренних голосов» («Священная книга оборотня»), Вавилон Татарский, отождествивший себя с тридцатью птицами («Generation "П"») и др.

Состояние кризиса актуализирует в человеке эсхатологические, иррациональные пласты сознания. Художественную экспликацию бессознательного в человеческом «Я» М.М. Бахтин определил как обращение к «темной памяти» о космических потрясениях прошлого и будущего [3, с. 371]. Иррациональное, творческое сознание наиболее адекватно характеризует образ человека конца XX столетия. Как пишет Н.А. Хренов, «творец, погружающийся перед новым обретением себя в сверхчувственном мире в хаос, становится ведущей фигурой переходной эпохи» [4, с. 97]. Причастный к искусству герой, пусть и в гротескном облике, является сквозным в современной русской прозе. В галерею персонажей-творческих личностей входят поэты – Ленека («Лимпопо» Т. Толстой), Анна Андриановна («Время ночь» Л. Петрушевской), Петр Пустота («Чапаев и Пустота» В. Пелевина); писатели – Петрович («Андеграунд, или Герой нашего времени» В. Маканина), Михаил Шишкин («Взятие Измаила» М. Шишкина), лейтенант Королев («Быть Босхом» А. Королева), музыканты – Александр Глостер («Ноги» М. Елизарова), Рома («Слепой музыкант» М. Шишкина) и др.



Наряду с иронией, гротеском, экзистенциальной и иррациональной образностью одним из ведущих средств художественного воплощения кризиса является особая организация пространства-времени, обозначенная М.М. Бахтиным как «хронотоп порога». Семантика данной разновидности хронотопа, по определению исследователя, включает значения «кризиса», «жизненного перелома», «меняющего жизнь решения» [5, с. 397]. Хронотоп кризиса, по М.М. Бахтину, помимо деструктивных смыслов («кризис», «падение») содержит и конструктивный потенциал («воскресение», «обновление», «прозрение»), что в русской классической литературе наиболее последовательно воплощено в романах Ф.М. Достоевского. В поэтике хронотопа у Достоевского Бахтин выделяет ряд метафорических и символических «топосов» – «порог», «лестница», «передняя», «коридор», «улица», «площадь», которые «являются главными местами действия в его произведениях, местами, где совершаются события кризисов» [5]. Характеризуя хронотоп кризиса, М.М. Бахтин обращает внимание на специфику времени в нем, которое «в сущности, является мгновением, как бы не имеющим длительности и выпадающим из нормального течения биографического времени» [5]. Если биографическое время исследует процесс жизни персонажа (иногда от рождения и до самой смерти), то «кризисное время» становится событийно-психологическим, изображающим переживание героем (или повествователем) коротких временных интервалов.

Вслед за Достоевским, модель «кризисного хронотопа» воплощают в своих произведениях современные писатели. Так, в поэтике Л. Петрушевской время «здесь и сейчас» часто является более значимым, чем прошлое, а иногда и будущее героя. Появляется мотив мига, минуты, определяющей всю жизнь героя. В повести «Время ночь» кульминационным моментом во взаимоотношениях матери и дочери является такая минута. «Как я жила! Мама!» – восклицает вернувшаяся домой Алена. «Одна минута между нами, одна минута за три последних года», – размышляет Анна Андриановна [6, т. 1, с. 385]. Эта минута подсвечена христианской символикой – сценой покаяния блудного дитя перед родителем, любящим его несмотря ни на что.

Особая акцентуация определенного момента времени, «секунды» характеризует время героя в романе В. Пелевина «Чапаев и Пустота». Петр Пустота постигает, что единственной подлинной ценностью в пустоте реального бытия является миг, «секунда»: «...я подошел к ближайшему коню, привязанному к вбитому в стену кольцу, и запустил пальцы в его гриву. Отлично помню <...> ощущение полноты, окончательной реальности этого мига. И хоть оно длилось всего одну короткую секунду, я в очередной раз успел понять, что эта полная и настоящая жизнь никогда не длится дольше в силу самой своей природы» [7, с. 221]. Так, антитезой реальности, далекой от совершенства, оказывается космос отдельной «собственной вселенной» героя.

В истории русской прозы XX в. изображение кризисного времени героя характеризует не только произведения 1990-2000-х, но и 1920-1930-х гг. Русская литература 1920-1930-х гг. находится в сходной, что и в конце XX в., ситуации кризиса, обусловленной социально-политическими переменами. На рубеже 1920-1930-х гг. происходят события, положившие конец эпохе идейно-стилевого плюрализма в искусстве: власть начинает активно преследовать не только идеологическое, но и эстетическое инакомыслие. 1929 г. становится годом «великого перелома» в литературном процессе: в этот период начинается унификация литературы под давлением коммунистической идеологии. Подобные «переломные» процессы, вектор которых направлен в противоположную сторону, характеризуют и ситуацию конца XX в., когда литература освобождается от советских догм и вступает в период нового эстетического плюрализма.

«Кризисное время» стало ведущей формой организации хронотопа в русской модернистской прозе у таких писателей, как Е. Замiatин, И. Бабель, Ю. Олеся, М. Булгаков, М. Зощенко, А. Платонов и др. Общность их художественного «языка», проблематики и образов персонажей связана с единым социально-историческим контекстом и общими ценностно-мировоззренческими установками. Если пафос официальных советских произведений был исключительно героико-романтический, позитивный, то авторы-модернисты наполнили свое творчество inferнальными смыслами, представляя драму новой советской эпохи проявлением трагизма и абсурда, свойственного мироощущению в целом. По мнению С.С. Имихеловой, «картина мира выглядит едва ли не одинаковой и в прозе 30-х гг. и в прозе Л. Петрушевской, Т. Толстой, В. Пьецуха, других современных авторов <...> Атмосфера эмоциональной нищеты, духовного голода, потеря индивидуального, тяготение к стандартному, трафаретному воспроизведены в творчестве А. Платонова, Л. Добычина <...> В сущности, они, как и Хармс с Зощенко, воплотили свой страх и ужас от всеобщей омассовленности» [8, с. 37].

Итак, в современной русской прозе находят свое отражение кризисные процессы истории и культуры. Политическая, социальная и психологическая аномия пронизывает все уровни жизни «кризисного человека», погружая его в сферу потрясений и катастроф. Однако в эпоху кризиса, наряду с поиском новых духовно-нравственных ориентиров, активизируются механизмы ретрансляции культурной памяти, осуществляющиеся, прежде всего, в пространстве искусства. Произведения русских писателей характеризует глубокое понимание сущности и причин социокультурного кризиса, а также поиск путей выхода из него. Кризисное художественное сознание не просто фиксирует социокультурные противоречия, но вводит их в определенную аксиологическую систему координат, превращая в новую духовную реальность.

#### Библиографический список

1. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.
2. Жедунова, Л.Г. Психология личностного кризиса: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2010.
3. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1990.
4. Хренов, Н.А. Социальная психология искусства: переходная эпоха. – М., 2005.
5. Бахтин, М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М., 1975.
6. Петрушевская, Л.С. Собр. соч.: в 5 т. – Харьков, 1996.
7. Пелевин, В. Чапаев и Пустота. Желтая стрела. – М., 1999.
8. Имихелова, С.С. Своеобразие художественного метода в «авторской» прозе и драматургии 1960-1980-х годов (на материале русской и бурятской литературы): дис. ... д-ра. филол. наук. – Улан-Удэ, 1996.

#### Bibliography

1. Ehrikson, E. Identichnostj: yunostj i krizis. – M., 1996.
2. Zhedunova, L.G. Psikhologiya lichnostnogo krizisa: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – Yaroslavl, 2010.
3. Bakhtin, M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. – M., 1990.
4. Khrenov, N.A. Social'naya psikhologiya iskusstva: perekhodnaya epokha. – M., 2005.
5. Bakhtin, M. Voprosih literaturih i ehstetiki. Issledovaniya raznihkh let. – M., 1975.
6. Petrushevskaya, L.S. Sobr. soch.: v 5 t. – Khar'kov, 1996.
7. Pelevin, V. Chapaev i Pustota. Zheltaya strela. – M., 1999.
8. Imikhelova, S.S. Svoeobrazie khudozhestvennogo metoda v «avtorskoj» proze i dramaturgii 1960-1980-kh godov (na materiale russkoj i buryatskoj literatur): dis. ... d-ra. filol. nauk. – Ulan-Udeh, 1996.

Статья поступила в редакцию 16.04.14

# Раздел 4

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

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

УДК 7.046

*Belyaeva O.A. A HORSE AS A UNIVERSAL ICONIC IMAGE IN THE OUTLOOK OF THE RUSSIANS IN WESTERN SIBERIA IN THE 18-19 CENTURIES (WITH THE REFERENCE TO IMAGES OF ARTS AND CRAFTS).* The article is dedicated to an image of a horse in the outlook of the Russians in Western Siberia in the 18-19<sup>th</sup> centuries. The analysis of visual images in the arts and crafts is basic for markers to define the image; the image semantics is defined through the folklore and ritual sources. The conclusion is made about the image universality in the outlook of the Russians.

*Key words:* horse image, image, sign system, arts and crafts.

*О.А. Беляева, ст. преп. каф. декоративно-прикладного искусства Кемеровского гос. университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: olabele@rambler.ru.*

### КОНЬ – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЗНАКОВЫЙ ОБРАЗ В МИРОВОЗЗРЕНИИ РУССКИХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ XVIII–XIX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЖЕНИЙ НА ПРЕДМЕТАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА)

Статья посвящена изучению образа коня в мировоззрении русских Западной Сибири в XVIII–XIX вв. На основе анализа визуальных изображений в декоративно-прикладном искусстве определяются маркеры образа; а также с помощью фольклорных и обрядовых источников определяется семантика образа. Делается вывод об универсальности образа в мировоззрении русских.

*Ключевые слова:* образ коня, изображение, знаковая система, декоративно-прикладное искусство.

Проблема изучения роли образа животного в контексте мировоззрения русского населения XVIII–XIX вв. относится к числу актуальных и востребованных в связи с тем, что актуализируется внимание к семантической и прагматической роли визуальных знаковых систем в народном искусстве. В частности, возрастает интерес к региональным особенностям семиотической организации знаковых образов в структуре изображений на предметах декоративно-прикладного искусства, а также функционированию семиотических систем в коллективе. Следует отметить, что данному аспекту уделялось недостаточное внимание в науке. Поэтому бесспорно, что в силу этих обстоятельств возникает необходимость углубленных научных исследований обозначенной проблематики. Трактовка универсальности образа животного в мировоззрении русского населения в XVIII–XIX вв., принятая на данный момент в научной литературе, обладает рядом существенных недостатков. Первые научные подходы к изучению образа животного были предприняты в конце XIX в., когда возрос интерес к народной культуре, вопросам народного мировоззрения. Изучением календарно-обрядового фольклора на территории Западной Сибири занимались А.Н. Афанасьев, А.Н. Веселовский, А.А. Макаренко, А.А. Потебня, С.И. Гуляев и др. Особо следует обратить внимание на работы Д.К. Зеленина, посвященные таким аспектам духовной культуры как фольклор, верования и обряды русских. Также следует отметить сочинение В.Н. Топорова, в котором автором исследована структура мирового древа как универсальной знаковой системы в мировоззрении человека и где частично затронут вопрос о роли жи-

вотного в этой структуре. Семантическая сторона русского народного искусства получила глубокое освещение в работах Б.А. Рыбакова, Г.С. Масловой, И.Я. Богуславской и др.

Заселение Западной Сибири происходило постепенно, несколькими этапами с разных территорий Европейской части России. В результате взаимодействия потоков русских переселенцев из разных районов, каждого со своими культурными традициями, происходили определенные заимствования, а в некоторых случаях и имели место и слияния знаковых систем. Наиболее оптимальным периодом для исследования универсальности означенного образа являются XVIII–XIX века. Изучение роли исследуемого образа в народном мировоззрении представляется наиболее плодотворным на основе анализа визуальных интерпретаций, а также выявления основных маркеров в структуре изображения на предметах декоративно-прикладного искусства. Решению этой задачи может способствовать изучение фольклорных и обрядовых текстов, дающих возможность определения функций исследуемого образа. Таким образом, основная цель исследования в данной статье состоит в выявлении маркеров образа в структуре мировоззрения русских Западной Сибири конца XVIII–XIX вв. на основе визуальной трактовки, фольклорных и обрядовых источников. Особое внимание следует обратить на роль коня и закрепленные за ним значения в ранний период (мифопоэтическая эпоха), поскольку роль животных в целом мировоззрении этого периода очень велика. В первых, массовое распространение имеет идея происхождения рода от животного. К примеру, в медвежьем празднике коренно-

го населения Сибири прослеживается «единство» человека с медведем, прародителем – духом предков [1, с. 49]. Во-вторых, в некоторых культурах прослеживается уподобление животного человеку в социальной иерархии, примером чего может послужить хеттский закон о приравнивании лошади к рабам – военнопленным [2, с. 247]. В-третьих, в культуре любого народа присутствует наделение животных душой – как у человека, в частности по представлениям хантов, манси, селькупов и др. народов наличествует у любого живого существа. Наконец, исследуемый образ, в свою очередь, является одним из элементов модели мира, которая может быть интерпретирована в различных по своей структуре системах, где описываются условия «вселенского пространства», основанные на определенной связи, в том числе и на иерархичности всех элементов. К примеру, структура мирового дерева, рассматриваемая как триада – верх, середина и низ: с верхней частью соотносятся птицы, с средней части относились животные и низшей – лягушки, змеи и т.д. [3, с. 347; 4, с. 19]. В.Н. Топоров характеризует образ коня в ранний период как один из вариантов зооморфного кода, основными свойствами которого являются универсальность в передаче своих «характеристик» другим структурам, однако при этом он уточняет, что процесс передачи может осуществляться только при соответствии элементов кода [3, с. 340]. Образ принадлежит к наиболее архаичным знакам в системе мировоззрения. В этом плане исключительный интерес представляют изображения с сюжетами архаического типа: «дерево жизни со всадниками», «женская фигура со спутниками на конях» и т.д., используемые в декоре предметов быта, сюжетный строй которых варьировался в зависимости от контекста сообщения. В работе Б.А. Рыбакова рассматривается вышивка Олонекской губернии и описывается один из вариантов построения композиции: «центральная женская фигура громадна; она в три раза выше коней, на голове у нее – рога, а вокруг богини и всадников – звезды и нечто вроде небесного свода» [5, с. 38]; «кони как бы сросшиеся корпусами в одну четырехголовую фигуру с произрастающим в центре деревом» [6, с. 74 – 75]. Приведенные примеры композиционного построения изображений архаического типа демонстрируют структуру, сформированную из множества элементов (знаков) со своим значением, где связующим звеном (кодом) является мифологема, результатом таких построений представляется определенный текст. Обращаясь к визуальной интерпретации коня в рассмотренных примерах, можно утверждать, что образ семиотически маркирован по отношению к своему оригиналу (прототипу) и осмысливается как вторичное, при этом его смысловая нагрузка усложняется дополнительными знаковыми характеристиками в зависимости от структуры, в которую он входит. Можно предположить, что в визуальной интерпретации архаического типа значение формируется на основе визуального доминирования одного знака (дерева или женской богини) над другими, отношения между которыми строятся на основе соподчинения. В связи с приведенными примерами наиболее распространенных знаковых структур архаического типа прослеживается связь исследуемого образа с божественными силами, где он представляется определенным элементом в сотворении мира, выполняя функции упорядочивания, в некоторых случаях прослеживается функция посредника или помощника. Эти же функции – божественного помощника – прослеживаются у коня в героическом эпосе. К примеру, в былинах об Илье Муромце: «У него конь бежит, как сокол летит, Реки и озера промеж конь берет, Хвостом поля укрывает...» [7, с. 88 – 89]. Роль помощника влечет за собой появление дополнительных характеристик исследуемого образа – мудрого советника, в какой-то степени оберега, а также как элемент борьбы с силами хаоса.

В архитектурной традиции русских Западной Сибири наиболее устойчивым элементом образа представляется балка «охлупень», завершающая стык двухскатной крыши дома, с резным изображением на конце, имеющим одноименное название с прототипом – «конек». Дом в пространственном аспекте рассматривается как «микромир» человека, отделяющий «свое» от «чужого». В данном случае «свое» понимается как личное (замкнутое) пространство, а «чуждое» – как внешний мир. А.К. Байбурин характеризует это противопоставление как микрокосмос (дом) и макрокосмос (внешний мир), границами, отделяющими «свое» от «чужого» рассматриваются стены, крыша и пол [8, с. 128]. В данной системе, «конек» является маркером границы и обладает определенным набором функций в семиотической структуре дома, к ним можно отнести обереговую, магическую,

эстетическую и др. функции. Группа функций, свойственных образу, в семиотической структуре имеет иерархическую основу, таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод о доминировании обереговой функции в системе «свое – чужое». Конек, как часть структуры дома, затрагивался в причитаниях свадебного обряда: невеста, покидающая родительский дом, обращалась к образу со словами «остаётся воля моя», то есть душа [9, с. 98]. Обращая внимание на визуальную трактовку образа в архитектурной традиции XVIII–XIX вв., следует отметить, что «конек» представляется множеством вариантов интерпретаций. Е.А. Ащепков выделяет три основных типа: первый, представляется как силуэтное решение образа – «конек не носит определенной формы, представляет простое уширение комля охлупня к главной фасадной стороне избы, с активной выпуклостью или впадиной по силуэту»; второй тип характеризуется более обобщенным образом, получившим широкое распространение на территории Томска, Омска, Алтая и т.д.; третий тип коньков представляется как «утративший» образные характеристики коня, он получил широкое распространение на территории Западной Сибири в XIX–XX вв. [10, с. 79]. Приведенная автором классификация коньков имеет условный характер, поскольку каждый из рассмотренных вариантов имеет множество различных по стилистике интерпретаций. Следует отметить, что маркером образа в данной структуре представляются визуальные характеристики прототипа, кроме того, на интерпретацию образа влияют условия той системы, в которую он входит, что приводит к усложнению значения, а, следовательно, к расширению визуальной интерпретации. Не менее важным представлялось использование коня в ритуале при выборе места для строительства дома, что являлось условием благополучия и защищенности, поскольку мифопоэтическое воззрение основано на тождественности природы и человека: в систему высших ценностей входило только то, что было сакрализовано как часть структуры космоса [11, с. 114]. К примеру, «там, где останавливался „молодой неезженный жеребец“, везущий первое бревно или – позднее – икону» происходила закладка дома [9, с. 154]. Таким образом, конь как функциональный объект ритуала, может рассматриваться как главный элемент в процессе «создания» мировоззренческой системы – центр мира, выполняющий сакральную функцию связи между человеком и «небесным творцом». Связь образа с «небесным» прослеживается и в загадках русского населения Сибири, где отношения знака и денотата основываются на соотношении функций прототипа с природными стихиями по символической смежности.

В произведениях прикладного искусства XVIII–XIX вв. этот персонаж запечатлен в изображениях на предметах утилитарного характера: на притужальниках ткацких станков, прялок, ковшей. На территории Сибири встречаются полочки (божницы) с резным декором в виде голов коней. Н.А. Криничная связывает это с архаическими верованиями русских, в которых прослеживается семантическая связь утилитарного предмета с первичными текстом [9, с. 99]. Большинство исследователей в композициях архаического типа видели отражение земледельческого культа. Связь образа с небесным, с одной стороны, а с другой – его «небожественной» связи с человеком, дают основания для того, чтобы рассматривать семиотические функции коня в рамках оппозиции «небесного» и «земного». Признаки небесного проявляются в тех ситуациях, когда образ коня наделяется атрибутами «небесных» божеств, выступая особенно значимо в ритуальных действиях. Признаки «земного» проявляется в бытовых ситуациях, в которых актуализируется связь животного с человеком. При этом, образ играет активную роль помощника. Конь рассматривается также как необходимый «атрибут» в обрядовых действиях (ряженье, гаданиях), сопровождающий человека по жизни. Отчетливо роль коня выступает в святочных гадательных обрядах и приметах: девушки использовали животных в качестве знака предвестника будущего. К примеру, вечером в хлеву собирались девушки и вставали в ряд у лошади или кобылы и кормили зерном, у кого конь возьмет из рук корм раньше всех, то та в ближайшее время выйдет замуж; девушка садилась на лошадь задом наперед, отпустив при этом поводья, куда повезет, там и живет суженный [11, с. 68]. Итак, конь характеризуется как «предсказатель» будущего, божественной воли. Таким образом, роль коня в гадательном ритуале состоит в том, что он рассматривается как связующий знак в установлении контакта с иными силами с целью получения представления о будущем.

Хотя анализ образа ограничился в вышесказанном лишь некоторыми примерами, введенный материал дает возможность сделать некоторые выводы общего характера, связанные с универсальностью исследуемого образа в мировоззрении русских Западной Сибири XVIII – XIX вв. Во-первых, образ коня как фольклорное и обрядовое явление в русской культуре обладал определенными семиотическими функциями: например, в мифопоэтическую эпоху преобладала структурирующая функция, а в XVIII – XIX вв. – обереговая и др. функции. Образ символически наделен разнообразными функциями, однако доминирование или преобладание одних функций зависит от того, в структуру какой знаковой системы он входит, не менее важным представляется и то, с какими знаками он находится во взаимодействии в данной системе. При анализе построения композиции изображений архаического типа на предметах декоративно-прикладного искусства, где сюжетная линия связана с мифическими персонажами, коню отводится второстепенная роль, при этом у образа прослеживается доминирование семиотических функций упорядочивания, а также посредника или помощника. Эти же функции (посредника и помощника) обнаруживаются при анализе героического эпоса русского населения. Обереговая и магическая функции преобладали в семиотической структуре дома. Во-вторых, одним из основных символических свойств образа является амбивалентность – оппозиции божественного и небожественного, небесного и земного. Образ, будучи «атри-

бутом» в обрядовых действиях, может принимать на себя любую семантическую нагрузку, воспринимаясь с вариативным символическим и функциональным содержанием, что приводит к универсальности связей с различными знаковыми системами, таких как фольклор, обряды, декоративно-прикладное искусство. Конь также принадлежит повседневной жизни человека, являясь помощником в быту, выполняя хозяйственные функции. При этом семантическое значение образа не ослабевает, а только укрепляется. В-третьих, универсальность образа основывается на определенной доступности значения для коллектива [3]. Необходимо также отметить другой фактор, отражающий универсальность – применение образа в самых разнообразных «текстах» в фольклоре, обрядах, в интерпретации на предметах декоративно-прикладного искусства и в декоре деревянного зодчества. В изобразительной трактовке образа прослеживается определенная устойчивость маркеров, основанных на неких общих визуальных характеристиках прототипа. Несмотря на большое разнообразие изобразительных вариаций образа коня в декоре предметов утилитарного характера, прослеживаются устойчивость архаического типа построения композиций. Таким образом, основываясь на разных источниках (фольклоре, обрядах изображений на предметах декоративно-прикладного искусства, в деревянном зодчестве), можно говорить об универсальности образа коня в традициях русского населения Западной Сибири, как в исследуемый, так и в более ранний периоды.

#### Библиографический список

1. Туров, М.Г. Культ медведя в фольклоре и обрядовой практике эвенков // Народы Сибири: история и культура. Медведь в древних и современных культурах Сибири. – Новосибирск, 2000.
2. Иванов, Вяч. Вс. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Мифология и фольклор. – М., 2009. – Т. 5.
3. Топоров, В.Н. Мировое древо: Универсальные знаковые комплексы. – М., 2010. – Т. 2.
4. Михайлова, Е.В. Символика и семантика компонентов модели мира в русской традиционной культуре. – Алтай, 2012.
5. Рыбаков, Б.А. Язычество древних славян. – М., 1994.
6. Маслова, Г.С. Орнамент русской народной вышивки как историко-этнографический источник. – М., 1978.
7. Караев, Н.И. Исследования в области древней мифологии. – М., 2011.
8. Байбурин, А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. – Л., 1983.
9. Криничная, Н.А. Русская народная мифологическая проза: Истоки и полисемантизм образов: Былички, бывальщины, легенды, поверия о духах – «хозяевах». – СПб., 2001. – Т.1.
10. Ащепков, Е. Русское народное зодчество в Западной Сибири. – М., 1950.
11. Топоров, В.Н. О космогонических источниках раннеисторических описаний // Труды по знаковым системам. – Тарту, 1973. – Вып. VI.

#### Bibliography

1. Turov, M.G. Kuljt medvedya v folklóre i obryadovoyj praktike ehvenkov // Narodih Sibiri: istoriya i kuljtura. Medvedj v drevnikh i sovremennikh kuljturakh Sibiri. – Novosibirsk, 2000.
2. Ivanov, Vyach. Vs. Izbrannihe trudih po semiotike i istorii kuljturih. Mifologiya i foljklór. – M., 2009. – T. 5.
3. Toporov, V.N. Mirovoo drevo: Universaljnihe znakovihe kompleksih. – M., 2010. – T. 2.
4. Mikhajlova, E.V. Simvolika i semantika komponentov modeli mira v russkoj tradicionnoj kuljture. – Altajj, 2012.
5. Rihbakov, B.A. Yazihchestvo drevnikh slavyan. – M., 1994.
6. Maslova, G.S. Ornament russkoj narodnoj vihshivki kak istoriko-ehtnograficheskiy istochnik. – M., 1978.
7. Karaev, N.I. Issledovaniya v oblasti drevnej mifologii. – M., 2011.
8. Bayjburin, A.K. Zhilith v obryadakh i predstavleniyakh vostochnikh slavyan. – L., 1983.
9. Krinichnaya, N.A. Russkaya narodnaya mifologicheskaya proza: Istoki i polisemantizm obrazov: Bihlichki, bihvaljthinih, legendih, poveriya o dukhakh – «khozjaevakh». – SPb., 2001. – T.1.
10. Athepkov, E. Russkoe narodnoe zodchestvo v Zapadnoj Sibiri. – M., 1950.
11. Toporov, V.N. O kosmogonicheskikh istochnikakh ranneistoricheskikh opisaniy // Trudih po znakovim sistemam. – Tartu, 1973. – Vihp. VI.

Статья поступила в редакцию 25.04.14

УДК 008

**Vlasenko V.V. DIALECTICAL RELATIONSHIP OF NATURE CONFORMITY AND OF CULTURE CONGRUITY IN MODERN EDUCATION.** The analysis of two basic principles of education is presented in the article: nature conformity and culture conformity, the problem of introduction of the principle of culture conformity in modern education is considered. The development of kinds of activity allows an individual to find those human qualities which are put in them.

**Key words:** nature conformity, culture conformity, human nature, culture, human activities, integrity.

**В.В. Власенко**, канд. культурологии, доц., докторант каф. теории и истории культуры Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: val-vlasenko@yandex.ru

## ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ И КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлен анализ двух базовых принципов образования: природосообразности и культуросообразности, рассмотрена проблема внедрения принципа культуросообразности в современное образование. В школе, воплощающей принцип культуросообразности, должны быть представлены педагогически адаптированные виды человеческой деятельности во всей их полноте и целостности.

**Ключевые слова:** природосообразность, культуросообразность, природа человека, культура, виды человеческой деятельности, целостность.

Обращение ученых к педагогическим проблемам отечественного образования сквозь призму культуры обусловило постановку ряда вопросов: а) каковы суть и сущность культурологического подхода в образовании; б) что такое «культурологизация образования» и «культурологическое образование»? В чем их сходство и различие; в) каковы особенности диалектического взаимодействия принципов природосообразности и культуросообразности в современном образовании? Последний вопрос и станет предметом нашего анализа.

Понятие «культуросообразность» появилось в общественно-философской и педагогической мысли в XIX веке, и было связано с деятельностью немецкого педагога Ф.А.В. Дистервега. Идеи, выдвинутые Дистервегом «не получили дальнейшей разработки в трудах видных педагогов различных стран, а в России они даже не вошли в понятийно-терминологический аппарат отечественной педагогики. Более того, термин «культуросообразность» не употреблялся ни одним из классиков русской педагогики ...» [1, с. 17].

В отечественных педагогических исследованиях разного плана принцип культуросообразности приобретает особую популярность, начиная с конца XX столетия. Культуросообразными объявляются практически все процессы, происходящие в образовании, но само понятие интерпретируется в логике исследования того или иного автора и не приобретает категориальный статус. Несколько примеров:

- «Культуросообразность обучения – это организация учебно-воспитательной среды, способствующая достижению высокого уровня профессионализма, философскому осмыслению и саморефлексии профессии, это мера и способ творческой самореализации специалиста в разнообразных видах деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание профессиональных ценностей и новых технологий» [2, с. 80];

- «принцип культуросообразности характеризует отношение образования к его культурному окружению. Современное образование все более приобретает культуросообразный характер. Культура является для него в качестве модели – образа, в соответствии с которым оно самоорганизуется» [3];

- «понятия, имеющие прилагательные «культуросообразный», следует интерпретировать как принадлежащий и соответствующий конкретной культуре; существующий и реализуемый в пространстве конкретной культуры. Таковы понятия *принцип культуросообразности* (...), или *культуросообразное образование, культуросообразная школа*» [4];

- «Культуросообразное воспитание – это воспитание, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие ребенка и помогает ему в этом процессе. Оно основывается на ценности саморазвития ребенка как творческой личности» [5, с. 20].

Нельзя не согласиться с мнением авторов статьи «Культуросообразное образование: концептуальные основания», опубликованной в 2001 году, что вследствие отсутствия в современной науке разработанного теоретического понятия «культуросообразность образования», «принцип культуросообразности стал расхожим прежде, чем мы поняли его собственную природу, прежде, чем он успел стать реальным *методологическим регулятивом* педагогического знания и *ценностным императивом* педагогического действия» (курсив наш – В.В.) [6, с. 4]. Именно потому необходимо вновь обратиться к тексту Ф.А.В. Дистервега, чтобы «освободить» понятия, обозначаемые выдвинутых им базовых принципов обучения и воспитания, от интерпретаций конца XX – начала XXI столетия, которые зачастую искажают истинный смысл данных принципов.

Вводя читателя в круг основных проблем статьи «О природосообразности и культуросообразности в обучении», немецкий педагог предлагает «поразмыслить над абсолютным и относительным значением этих понятий». Дистервег утверждает, что действие принципа природосообразности универсально, т.е., распространяется на природу вообще и на природу человека, но считает необходимым рассмотреть его относительно природы человека, потому что «принцип природосообразности воспитания прочно установлен». Он – «полюс, ось, вокруг которой вращаются все прочие педагогические и методические правила, которые к нему тяготеют» [7]. Обучать и воспитывать при-

родосообразно необходимо потому, что «природа человека хороша, она создана творцом для того, чтобы она развивалась и совершенствовалась на земле сообразно с *присущими ей и заложенными в ней законами*» (курсив наш – В.В.) [7]. Вместе с тем, принцип природосообразности, олицетворяя собой идеал, никогда, как всякий идеал, не может быть достигнут полностью и, благодаря этому, становится «вечной путеводной звездой» педагогики.

В этой статье Дистервег не раскрывая конкретные пути движения учителя к идеалу, вновь и вновь утверждает мысль о безусловном и абсолютном значении принципа природосообразности. При этом принцип природосообразности не является единственным законом обучения. Наряду с ним действует принцип культуросообразности, «который ограничивает принцип природосообразности, хотя он ему и подчиняется». Коротко, суть принципа культуросообразности в изложении Дистервега заключается в следующем: «Состояние культуры данного народа в определенное время представляет собой нечто данное и образует ту среду, в которую вступает каждый отдельный человек, рожденный при данных обстоятельствах. ...Вот почему всякий человек – продукт своего времени. Под влиянием иных условий он сделался бы иным, но при данных обстоятельствах он станет при своих задатках тем, чем он может стать в зависимости от своего окружения или всего состояния культуры в данный момент» [7]. Необходимо отметить, что принцип культуросообразности раскрыт в статье более основательно, нежели принцип природосообразности. На конкретных примерах Дистервег разъясняет и требования принципа культуросообразности, и границы его применения, но, что наиболее важно, – *взаимозависимость и взаимообусловленность* двух принципов при ведущем положении принципа природосообразности.

В статье «Руководство к образованию немецких учителей» Дистервег уточняет и конкретизирует положения принципа природосообразности в обучении и воспитании, изложенные им ранее, и призывает учителей «узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить ее свойствам, особенностям и стремлениям» [8]. При внешней простоте мысль необычайно сложна. Что значит «человеческая природа»? Из контекста статьи становится понятно, что речь идет о качествах человека, сформированных *культурой*. Человек приходит в этот мир не как данность, биологически жестко детерминированная, а как заданность, которая может стать данностью, а может ею не стать. И в этом плане «обучай природосообразно», означает не что иное, как необходимость и умение заданное сделать данным. Симптоматично, что Дистервег, раскрывая сущность природы человека, обращается к таким понятиям, как «разум человека», «воля (свобода) человека»: «Подавляйте стремящийся вперед разум силами тьмы: предрассудками, суевериями, заблуждениями, обманом, глупостью — в итоге разум всё равно возьмёт верх. Стесняйте противоестественным образом: деспотическими законами, идолопоклонством, рабством стремления воли — за ночь у неё вновь вырастают крылья» [8]. Но и разум, и свобода, как качества, человека формируются *культурой*.

Тексты Дистервега убеждают, что он не воспринимал два принципа, как отдельные стороны обучения и воспитания. Обосновывая практическое применение принципов природосообразности и культуросообразности в четырех правилах, педагог утверждает их неразрывную связь: «Мы этим устанавливаем для воспитания и обучения принцип культуросообразности вообще и ставим его рядом с природосообразностью. ... Действовать природосообразно — высшее, наиболее общее формальное требование для всякого воспитателя. Это вечный идеал, к достижению которого надо стремиться. Но сам по себе этот принцип устанавливает и определяет ещё не всё, на что должно быть обращено внимание в воспитании. ...Более точные определения содержит принцип культуросообразности, т.е. мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [8]. Таким образом, Дистервег раскрыл и обосновал базисные основы формирования и развития человека как *системной целостности*. Между тем,

в современных интерпретациях природосообразности и культуросообразности данные принципы не только рассматриваются автономно, но и противопоставляются [9].

По мнению современных исследователей, принцип культуросообразности, представленный в классической педагогике, содержит два аспекта: *внутренний и внешний*. Внутренний аспект «сопряжен с пониманием *изначальной укорененности* образования в истории культуры, рассмотрением его содержания как логической квинтэссенции исторического развития человеческого духа...» [10, с. 8]. Основной вопрос, который встает при рассмотрении внутреннего аспекта принципа культуросообразности, вопрос о содержании образования, которое, с одной стороны «вбирало бы в себя *целостный образ культуры*», с другой стороны – способствовало бы формированию и развитию *целостного человека*. Второй, внешний аспект, принципа культуросообразности обусловлен своеобразием «той макро- и микросоциальной среды, в которой ребенок развивается, взаимодействуя с другими людьми» [10, с. 9]. Без соотнесения с внутренним аспектом внешний аспект теряет содержательный смысл, так как «социальная детерминация образовательных процессов очевидна», и в этом плане школа всегда культуросообразна, ибо, будучи вторичной системой, по отношению к культуре не может быть вне своей культуры: «Образование всегда отвечает *принципу культуросообразности*, репрезентируя когнитивный, ценностный и операциональный компоненты культуры определённого типа» [11, с. 42]. В современных исследованиях «принцип культуросообразности сводится именно к этой своей «внешней» проекции» [12, с. 9], тогда как суть его определяется тем, что образованию необходимо «услышать» вызовы культуры и найти педагогически адекватный ответ.

Обратимся к анализу внутреннего аспекта принципа культуросообразности. В процессе рассуждения мы будем опираться на положение Дистервега о взаимосвязи и взаимообусловленности природосообразности и культуросообразности. Общеизвестно, что вне обработки культурой своей биологической сущности человек остался бы (и остается сегодня) на уровне Номо зоон, ибо культура модифицирует биологические свойства человека, создавая из «кандидата в человека» *человека*. Культура сотворена деятельностью человека. Человек смог стать субъектом деятельности, творцом культуры благодаря тому, что ему потенциально присущи «сущностные силы»: *потребности, способности, умения*, набор которых формируется и развивается прижизненно. Еще в начале 80-х годов прошлого века И.Я. Лернер был убежден, что культура является единственным источником «откуда черпается содержание образования», и поэтому структура учебной деятельности должна быть изоморфна видовой структуре человеческой деятельности [13, с. 146, 154]. Широкий и разнообразный круг потребностей человека представляет собой системное целое: это потребности в *знаниях, в ценностях, в проектах* («модели потребного будущего»), в *общении, в искусстве* [14]. Культурные потребности формируются и развиваются в процессе деятельности: потребность в чтении – в деятельности чтения, потребность в знаниях – в деятельности познания, потребность в общении – в деятельности общения и т.д., и т.п. Другой возможности появления культурных потребностей не существует.

Цель культуросообразной школы – создать условия для развития культурных потребностей, обеспечить возможность индивидуального развития способностей (принцип природосообразности здесь становится определяющим), сформировать умения, в которых реализуются потребности и способности. Таким образом, школа, воплощающая принципы природосообразности и культуросообразности, должна воссоздавать процессы «создания себя человеком», через освоение-присвоение ребенком видов человеческой деятельности: *познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, деятельности общения, художественной*. Обязательное условие освоения-присвоения видовой структуры человеческой деятельности в школьном процессе следующее: *они должны быть представлены целостно и во взаимосвязи*.

Обратимся к анализу педагогически адаптированных видов человеческой деятельности. Познавательная деятельность в школе – это деятельность освоения (распредмечивания) знаний, накопленных человечеством. Проблема заключается в том, что индивиду невозможно овладеть всеми знаниями, полученными человечеством. Как произвести отбор необходимого и достаточного, чтобы в процессе освоения-присвоения знаний фор-

мировался человек целостный? Первое – выстроить *систему* знаний (образовательные области), второе – определить *содержание* каждой образовательной области, третье – создать *методику преподавания*, соответствующую специфическим особенностям изучаемых предметов.

Объектами познавательной деятельности человека являются *бытие* и его подсистемы: *природа, общество, человек, культура*. Соответственно, в культуросообразной школе должна быть представлена *система* образовательных областей – «естествознание», «обществознание», «человекознание», «культуросознание», «философско-аксиологическая» [15, с. 50, 51]. Одна из сложнейших задач школьного образования связана с проблемой *содержания* знаний в системе школьных предметов. Надо ли «переводить» научные знания на язык учебника в логике науки? Или необходимо искать другие подходы? Принцип культуросообразности означает, что изучение каждого предмета – путь к прорастанию личностного начала в человеке и, соответственно, состав и объем знаний определяется не только логикой науки, но и логикой формирования и развития личности. Соответственно, основой структурирования всех предметов должна стать *гуманитарность* в подлинном понимании смысла этого слова. Например, на уроках математики знакомство с *историей* науки математики будет способствовать выявлению ее ценностной составляющей и осознанию учеником того, как изменились представления человека о себе и мире в результате конкретного научного открытия. Так ученик откроет для себя действительность как мир человека, наполненный личностными смыслами.

Необходимо отметить, что в системе современного школьного образования две образовательные области – *человекознание и культуросознание* – не представлены целостно. Следуя принципу культуросообразности комплекс дисциплин *человекознания* (психология, педагогика, этика) [15, с. 50], в школе может быть дополнен *физической культурой* (своеобразное прикладное человекознание), ибо «тело для растущего человека – особая реальность, которой ему предстоит овладеть. Иначе оно так и останется чем-то внешним, индифферентным по отношению к его специфически человеческим потенциям, тем более – по отношению к его становящейся личности» [16].

Традиционно в современной школе литература, языки (родной и иностранные) являются дисциплинами блока гуманитарных дисциплин. В логике *целостного* представления знания в системе образования эти дисциплины должны быть отнесены к образовательной области *культуросознание* (культурологические дисциплины) [15, с. 51], что соотносимо с принципом культуросообразности. Соответственно и такие предметы школьного образования, как музыка и изобразительное искусство в школе, построенной по принципу культуросообразности, также должны принадлежать этой образовательной области. Но целостность, в системе школы, образовательная область *культуросознание* обретет с введением теоретически обоснованного комплекса культурологических дисциплин. Культурологическое знание – своеобразный «замковый камень» целостного мира знаний человека о природе, обществе, человеке, культуре и поэтому постижение культурологии позволит школьнику открыть новые смыслы не только в предметах, изучаемых в школе, но и в себе самом.

Выше было сказано, что потребность в познании формируется и развивается в процессе познавательной *деятельности*. Обучение станет познавательной деятельностью лишь тогда, когда школьник будет *субъектом* этой деятельности и познание обретет для него личностный смысл. Человек проявляет свои субъектные качества, если он *активен*, если его активность носит *сознательный* характер, если он, выбирая *цель и средства* своей деятельности, *свободен* в этом выборе. Необходимо отметить, что свобода выбора – одно из основных условий осуществления человеком субъектности. Следовательно, организация в школе процесса передачи знаний, т.е. *методика преподавания* того или иного предмета становится системообразующим звеном в *превращении обучения в деятельность познания*.

Следующий компонент человеческой деятельности – *ценностно-ориентационный*. Ценностно-ориентационная деятельность является *мотивационной основой* любой деятельности, ибо человеческая деятельность – это совокупность действий, обусловленных сложившимися и складывающимися в обществе *ценностями*. Например, невнимательность к формированию и развитию ценностной основы деятельности познания не позволяет выработать у школьника *потребность* в познании. Способ превращения ценностей человечества в ценности индивида

имеет свою специфику. Ценностное отношение – объектно-субъектное отношение, в котором определяющим компонентом является субъект и, соответственно, необходимым условием рас-предмечивания ценностей становится развитие *субъектных* качеств индивида. Формирование системы ценностей с ее специфическим содержанием и иерархической структурой возможно лишь при участии такого механизма психики как *переживание*, ибо, потребности всегда даны субъекту в качестве какого-то переживания. Переживание, *эмоционально* окрашенное состояние и явление действительности, всегда «факт собственной биографии личности» (С.Л. Рубинштейн). Посредством переживания происходит осознание *личностного смысла* происходящих событий. Следует отметить, что внедрение педагогически адаптированной ценностно-ориентационной деятельности школьника в процесс образования является одной из сложнейших и еще не решенных проблем современной школы.

Потребность в проектах (одна из потребностей человека, являющаяся детерминантой развития современной культуры) формируется в процессе педагогически адаптированной *преобразовательной* деятельности школьника, опирающейся на творческий потенциал личности. «Обреченность» человека на творчество детерминирована его биосоциокультурной сущностью, ибо, не обладая врожденными механизмами жизнедеятельности, человек вынужден их изобретать и совершенствовать на протяжении всей истории человеческого бытия. При этом важно учитывать, что и жизнь каждого человека – эксперимент, результат которого становится очевидным только в конце жизненного пути. И в этом драма существования человека. Преобразовательная деятельность является важнейшим условием развития таких механизмов психики, как *воображение и фантазия*, способствующих выбору человеком точных экзистенциальных стратегий.

Все виды деятельности опосредует деятельность общения. В общении человек активен, ибо затрагиваются все «этажи» его психики: интеллектуальная и эмоциональная сферы действуют слаженно и взаимодополнительно. Кроме того, в общении необходима работа такого творческого механизма психики, как *интуиция*, общение невозможно без проявления *эмпатии и симпатии*. Структура общения *диалогична*. Диалог, как форма существования человека в этом мире, как способ выявления и проявления его сущности, имманентен природе человека. В диалоге не только рождается общность между собеседниками, но и возникает возможность каждому открыть в себе нечто новое, неизвестное для себя самого ранее, духовно вырасти.

Несомненно, что в культуросообразной школе должны быть представлены все типы общения, выработанные в ходе культурогенеза: материально-практический, духовно-информационный, практически-духовный. Материально-практическое общение развивает *социальные* потребности, ибо в процессе его осознания необходима взаимодополнительность с другим человеком, возникает специальная установка к готовности согласования своего поведения с поведением партнера, проявляющаяся в стремлении к со-трудничеству, со-дружеству, со-ратничеству и развивается способность взаимопонимания. Целью духовно-информационного и практически-духовного общения является достижение духовной общности. Своеобразие психологического слоя

духовного общения (детерминированного особенностями его информационного слоя) определяется развитием важных психологических механизмов общения – со-переживания, со-чувствия, со-участия. В общении такие особенности человеческой психики как *симпатия и любовь* обретают общий философско-антропологический смысл.

Формирование и развитие художественных потребностей школьника происходит в процессе художественной деятельности. В современной педагогике отсутствует проблема развития художественно-творческого потенциала каждого школьника. Существует мнение, что художественные способности, как дар природы, присущи особо одаренным детям, которые и должны их развивать в специальных художественных школах. Это глубокое и опасное заблуждение. Теория и практика художественного воспитания и образования свидетельствует, что *все* дети способны овладеть (и должны овладеть) навыками художественной деятельности – познать языки искусства, научиться «расколдовывать» художественную информацию, заложенную в произведениях искусства, как каждый человек овладевает основами научных знаний, умением читать и писать.

В XIX веке Дистервег выявил взаимосвязанные, взаимообусловленные, взаимоопределяемые базовые понятия педагогики: *природосообразность и культуросообразность*, рассматривая их как две стороны единого целого, определяющего целостность педагогики (науки и практики), объектом и предметом которой является *человек*, а основной проблемой – формирование и развитие *целостности* человека. Возрождение идей немецкого педагога в конце 90-х годов XX столетия имело одну особенность: педагогические работы отечественных ученых были направлены на рассмотрение принципа *культуросообразности*, как единственно достойного предмета исследования педагогических идей Дистервега. В этом плане симптоматично непоследовательность выдающегося ученого, автора методики развивающего обучения В.В. Давыдова в оценке идей немецкого педагога. Отмечая, что «природосообразность и культуросообразность обеспечиваются не двумя самостоятельно и параллельно протекающими процессами, а единым процессом, где природосообразность можно понимать как его содержание, а культуросообразность – как его форму», он приходит к парадоксальному выводу: «Вместе с тем следует еще раз повторить, что его принцип природосообразности не выдержал испытания временем» [17, с. 86, 89].

Без учета принципа природосообразности, формирование и развитие личности в школе теряет свой культуросообразный смысл. Один пример. Еще в 20-е годы прошлого столетия ученый-психолог А.А. Смирнов обратил внимание на особенность развития мыслительных способностей школьника в подростковом периоде: подросток как бы глупеет, ибо все силы его организма направлены на физическое созревание. Косвенно «поглупление» подростка подтверждается резким ухудшением успеваемости в 7-х – 8-х классах современной школы. Учитывая принцип природосообразности, т.е. объективные особенности онтогенетического развития ребенка, тщательно изученные психологией, необходимо изменить подход к целям и задачам образования в этом возрастном периоде. Но в таком ракурсе вопрос даже не ставится.

#### Библиографический список

1. Булкин, А.П. Культуросообразность образования. Педагогический опыт России XVIII-XX вв.: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2003.
2. Саксонова, Л.П. Культуросообразность учебно-воспитательной среды: теория и практика // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 2.
3. Данилюк, А.Я. Три принципа интеграции образования [Э/п]. – Р/д: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>
4. Крылова, Н.Б. Культурная парадигма как основа развития современной школы [Э/п]. – Р/д: [http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/culture\\_paradigm.pdf](http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/culture_paradigm.pdf)
5. Образование в поисках человеческих смыслов. – Ростов-на-Дону, 1995.
6. Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания / В.Т. Кудрявцев, В.И. Слободчиков, Л.В. Школяр // Известия РАО. – 2001. – № 4.
7. Дистервег, А. О природосообразности и культуросообразности в обучении. [Э/п]. – Р/д: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm)
8. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей [Э/п]. – Р/д: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Rukov\\_k\\_obraz\\_nem\\_uchitel.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm)
9. Кумарин, В.В. Педагогика природосообразности и реформа школы. – М., 2004.
10. Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия РАО. – 2001. – № 4.
11. Видт, И.Е. Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе // Новые ценности образования: культуросообразная школа: научно-методический сборник. – М., 2002.
12. Кудрявцев, В.Т. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия РАО. – 2001. – № 4.
13. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М., 1983.
14. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.

15. Мосолова, Л.М. О междисциплинарности и целостности гуманитарного образования: философско-культурологические основания // Философско-культурологические основания и структура содержания современного гуманитарного образования: учеб. пособ. – СПб., 2008.
16. Кудрявцев, В.Т. Формирование двигательного воображения и осмысленной моторики [Э/р]. – Р/д: <http://www.tovievich.ru/book/6/39/1.htm>
17. Давыдов, В.В. Труды А. Дистервега и современная педагогика // Педагогика. – 1992. – №№ 1-2.

## Bibliography

1. Bulkin, A.P. Kuljturosoobraznostj obrazovaniya. Pedagogicheskij opit Rossii XVIII-XX vv.: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2003.
2. Saksonova, L.P. Kuljturosoobraznostj uchebno-vospitatel'noj sredih: teoriya i praktika // Sovremennih problemih nauki i obrazovaniya. – 2006. – № 2.
3. Danilyuk, A.Ya. Tri principa integracii obrazovaniya [Eh/r]. – R/d: <http://rspu.edu.ru/university/publish/schools/2/6.html>
4. Krihlova, N.B. Kuljturnaya paradigma kak osnova razvitiya sovremennoj shkolih [Eh/r]. – R/d: [http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/culture\\_paradigm.pdf](http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/culture_paradigm.pdf)
5. Obrazovanie v poiskakh chelovecheskich smyslov. – Rostov-na-Donu, 1995.
6. Kudryavcev, V.T. Kuljturosoobraznoe obrazovanie: konceptual'nihe osnovaniya / V.T. Kudryavcev, V.I. Slobodchikov, L.V. Shkolyar // Izvestiya RAO. – 2001. – № 4.
7. Disterveg, A. O prirodosobraznosti i kuljturosoobraznosti v obuchenii. [Eh/r]. – R/d: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Adolf\\_Nature\\_and\\_Culture.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm)
8. Disterveg, A. Rukovodstvo k obrazovaniyu nemeckikh uchitelej [Eh/r]. – R/d: [http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Rukov\\_k\\_obraz\\_nem\\_uchitel.htm](http://makarenko-museum.narod.ru/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm)
9. Kumarin, V.V. Pedagogika prirodosobraznosti i reforma shkolih. – M., 2004.
10. Kudryavcev, V.T. Kuljturosoobraznoe obrazovanie: konceptual'nihe osnovaniya // Izvestiya RAO. – 2001. – № 4.
11. Vidt, I.E. Ehvoljuciya obrazovatel'nykh modelej v istoriko-kuljturnom processe // Novih cennosti obrazovaniya: kuljturosoobraznaya shkola: nauchno-metodicheskij sbornik. – M., 2002.
12. Kudryavcev, V.T. Kuljturosoobraznoe obrazovanie: konceptual'nihe osnovaniya // Izvestiya RAO. – 2001. – № 4.
13. Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. – M., 1983.
14. Kagan, M.S. Filosofiya kuljturi. – SPb., 1996.
15. Mosolova, L.M. O mezhdisciplinarnosti i celostnosti gumanitarnogo obrazovaniya: filosofsko-kuljturologicheskie osnovaniya // Filosofsko-kuljturologicheskie osnovaniya i struktura soderzhaniya sovremenno gumanitarnogo obrazovaniya: ucheb. posob. – SPb., 2008.
16. Kudryavcev, V.T. Formirovanie dvigatel'nogo voobrazheniya i osmyslennoj motoriki [Eh/r]. – R/d: <http://www.tovievich.ru/book/6/39/1.htm>
17. Davidov, V.V. Trudy A. Distervega i sovremennaya pedagogika // Pedagogika. – 1992. – №№ 1-2.

Статья поступила в редакцию 15.04.14

УДК 008 (091)

*Podzuban Ye.V. HISTORY OF REPRESENTATIONS OF A PERSON ABOUT THE GENEALOGY OF A MAN: A SOCIOCULTURAL ASPECT.* The modern theory of the genealogy of man bases on a synthesis of knowledge accumulated by natural and arts disciplines. The frequent distrust of the Russian society towards the picture of natural science of anthropological sociogenesis can be found among highly educated people, cultural workers, and common people. This problem has led to the writing of this article. In this regard, a compilation of material from the history of anthropogeny (from the work of Anaximander to the works of Charles Darwin) is presented below. This is done to show how the scientific view of the genealogy of man was formed and what place a human being occupies in nature.

**Key words:** genealogy of man, anatomical research, ladder of species, ape, bipedalism, binomial nomenclature, autopsies, synthetic theory of evolution, evolutionary theory, creationism.

*Е.В. Подзубан, канд. ист. наук, доц. каф. истории, политологии и культурологии  
Новосибирского гос. аграрного университета, г. Новосибирск, E-mail: podzuban@mail.ru*

## ИЗ ИСТОРИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА О СВОЁМ ПРОИСХОЖДЕНИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Современная теория происхождения человека основывается на синтезе накопленных знаний естественными и гуманитарными дисциплинами. Часто встречающееся недоверие в российском обществе даже среди высокообразованных людей, деятелей культуры, не говоря уже об обывателях, к естественнонаучной картине антропогенеза стало причиной написания этой статьи. В этой связи представленная ниже подборка материала из истории антропогенеза, от Анаксимандра до работ Ч. Дарвина, выполнена с целью, показать, как складывался естественнонаучный взгляд на происхождение человека и его место в природе.

**Ключевые слова:** происхождение человека, анатомические исследования, лестница существ, обезьяна, прямохождение, биномиальная номенклатура, вскрытие трупов, синтетическая теория эволюции, эволюционная теория, креационизм.

Вопрос о происхождении человека – один из важнейших в нашем самопознании. На протяжении культурно-исторического существования у человека неоднократно менялись взгляды на своё происхождение и на место, занимаемое им в природе. Интересно вспомнить, как определял себя человек на разных этапах ленты времени. Аристотель назвал человека «животным общественным», Карл Линней – «разумным», Жорж Бюффон – «двойственным», Эрнст Геккель – «говорящим», Бенджамин Франклин обозначал человека как «животное, делающее орудие», а Эрих Фромм вид Номо определил следующим образом: «это приматы, возникшие в такой момент эволюции, когда де-

терминация поведения инстинктами достигла минимума, а развитие мозга – максимума».

В современной науке вопрос происхождения человека устойчиво связывается с проблемой антропогенеза, который рассматривается как естественнонаучными, так и гуманитарными дисциплинами, в том числе и в рамках предмета «Культурология» по теме «Первобытная культура». В культурологическом контексте рассматриваемой проблемы затрагивается тема о формировании естественнонаучной точки зрения на происхождение человека как альтернативном видении в противовес религиозной концепции.



Дело в том, что в современном российском обществе зачастую сталкиваясь со скептическим отношением и даже активным противодействием синтетической теории эволюции. Недоверие в постсоветском обществе к естественнонаучной картине антропогенеза, которая носит социокультурный, экзистенциальный и психологический характер вполне объяснима. Стоит вспомнить, что книга Ч. Дарвина «Происхождение человека и половой отбор» в досоветской России вызвала противоречивые и в большей степени осуждающие отклики, а с 1895 года была запрещена. В советское время, напротив, насаждалась материалистическая точка зрения на происхождение человека, а религиозная и другие альтернативные взгляды были вне определяющей идеологии. Последовавший идеологический вакуум после крушения коммунистического мировоззрения привёл к усилению религиозной и в особенности альтернативной (инопланетное или космическое происхождение человека) позиций в обществе. Именно поэтому предложенный ниже материал из истории антропогенеза выполнен автором с целью, показать, как складывалась и в каком направлении развивалась естественнонаучная мысль на происхождение человека и его место в природе.

История взглядов на антропогенез, безусловно, гораздо древнее, чем наука о происхождении человека, которая сформировалась на рубеже XVIII–XIX столетий. Поэтому первыми антропологами мы можем считать философов и представителей других наук, пытавшихся разрешить традиционные вопросы теории антропогенеза, исходя из знаний своего времени. Большую роль в развитии биологии, медицины и всего естествознания сыграли философы античного мира. Именно они определили прочное место человека в природе, признав животных его предками.

В Древней Греции эти взгляды развивали Анаксимандр (611–546 гг. до н. э.) и Аристотель (384–322 гг. до н. э.). Анаксимандру принадлежит глубокая философская догадка о происхождении жизни на Земле. Он правильно предугадал возникновение жизни в воде и дальнейшую экспансию её на сушу. Истоком всего живого он считал инертный субстрат – ил, воду, почву, нагретые солнцем. Первые живые существа жили в море, а затем некоторые из них вышли на сушу и сбросили с себя чешую, став сухопутными животными. Анаксимандр к естественному ряду развития животных относит и человека. Правда, у Анаксимандра человек произошел не от сухопутного животного, а от морского. Человек зародился и развился до взрослого состояния внутри какой-то громадной рыбы. Родившись взрослым (ибо ребенком он не мог бы один без родителей выжить), человек вышел на сушу [1].

Аристотель в своих трактатах «История животных», «О частях животных» предложил первую классификацию животного мира, которая давала представление о совокупности животных и определяла место человека в природе. Античный учёный разделил известных ему животных на две группы: бескровные и с кровью. Разделение животных на две группы (с кровью и бескровных), по объёму выделенных разрядов, соответствует современному разделению животных на позвоночных и беспозвоночных [2]. Среди животных с кровью был выделен род «живородящих четвероногих, покрытых волосами и дышащих лёгкими» [3, с. 120]. По современной классификации – это млекопитающие. К этому роду Аристотель причислил и человека, который, по его мнению, будучи «простым видом», в некоторых контекстах рассматривается им вместе с родом четвероногих живородящих животных [4]. Древнегреческому философу принадлежит идея «о лестнице существ». Согласно этой идее, выделенные им классы не изолированы друг от друга, а в природе существует плавный переход от низкоорганизованных существ к высокоорганизованным. Аристотель, твёрдо определив место человека в животном мире, тем не менее, подчёркивал и различия между ними. Наиболее важными, по его мнению, являлись следующие отличия: двуногое хождение, способность к разумной деятельности и склонность жить вместе с себе подобными (социальность человека).

В Древнем Риме крупнейший мыслитель и поэт Тит Лукреций Кар (ок. 96–55 гг. до н.э.) в своей поэме «О природе вещей» развивал материалистические идеи о происхождении органического мира и человека. Отрицая мифологическое понимание мира, Лукреций давал естественное объяснение происхождению и развитию вселенной и человечества. Поэт считал, что после образования земли из сырости и теплоты возникли растения, затем животные и, наконец, человек [5]. В гипотезе антропоге-

неза Лукреция Кара особенное внимание привлекает описание культурного развития человечества. Философом показана постепенность культурных завоеваний человека: научился добывать огонь, изготавливать орудия, жилища, одежды, совершенствовать язык и отношения в обществе. По мнению автора поэмы, прогресс человека – это плод его мысли, и движим нуждами людей. Он предложил делить историю по материалу, из которого делались орудия труда: эпоха камня, меди, железа [6]. Дал объяснение Лукреций Кар и истокам религии, причина которой в страхе человека перед необъяснимыми силами природы и явлениями человеческой психики.

Анатомия человека у древнеримского врача и философа Галена (130–200 гг. н. э.) основана на результатах вскрытия трупов животных, в том числе обезьян. Его анатомо-физиологическое описание человека оказало огромное влияние на развитие естествознания вплоть до эпохи Возрождения.

С наступлением эпохи Средневековья в Западной Европе единственно возможной идеологией стала религиозная. Вполне понятно, что библейские легенды о сотворении мира и человека прочно поддерживались отцами церкви в сознании людей средневековой культуры. Под запретом церкви находились анатомистические исследования, что привело к застою в естествознании и медицине. Только в эпоху Возрождения появились труды, которые внесли значительный вклад в развитие биологической науки, а именно в изучение анатомии человека. Эти исследования принадлежали Леонардо да Винчи (1452–1519) и Андреасу Везалию (1514–1564). В 1600 г. появились первые исследования по краниологии А. Шлейгеля [7].

Занимаясь вскрытием трупов, Леонардо да Винчи анатомии человека и животных изучал всю жизнь. «Универсальный человек» эпохи Ренессанса впервые зарисовал и описал ряд костей и нервов, мускулатуру, сосуды, внутренности и внутриутробное развитие плода человека. Таким образом, в детализированных рисунках заложил основы современной научной иллюстрации.

Основоположник научной современной анатомии, естествоиспытатель эпохи Возрождения Андреас Везалий в своём бесстрашном труде «О строении человеческого тела» впервые в истории анатомии представил не умозрительное, а научное описание строения человеческого организма, основанное на вскрытии человеческих трупов и экспериментальных исследованиях.

В XVII веке западноевропейским учёным удалось познакомиться с биологией высших обезьян. Английский анатом и, по мнению многих исследователей, основоположник приматологии Эдвард Тайсон (1649–1708) в 1699 г. опубликовал книгу «Орангутан, или Homo silvestris, или анатомия пигмея в сравнении с анатомией обезьян и человека» с подробным описанием строения молодого шимпанзе. Впервые с полным научным обоснованием английский натуралист рассказал об анатомической связи обезьяны с человеком. Кроме того, Тайсон считал антропоидов связующим звеном между человеком и другими животными [8].

К идее родства человека и обезьяны склонялись многие просветители XVIII в. Иммануил Кант и Дени Дидро отмечали большое внешнее сходство человека и обезьяны. Клод Адриан Гельвеций в своих рассуждениях вообще стремился нивелировать отличие между обезьяной и человеком, сводя его лишь к некоторым особенностям строения и привычек.

Одним из немногих произведений XVIII века, где прямо говорилось о происхождении человека от обезьяны, была работа молодого русского натуралиста Афанасия Аввакумовича Каверзнева (кон. 40-х гг. XVIII в. – 20-е гг. XIX в.). Во время своего пребывания в Лейпциге он в 1775 г. анонимно опубликовал книгу под названием «О перерождении животных», известную также как «Философическое рассуждение о перерождении животных», в которой ставится вопрос об общем происхождении и родственной связи всех животных, в том числе и человека. Афанасий Каверзнев, писавший об эволюционной метаморфозе обезьяны в человека, конкретно касался причин изменчивости у животных. Русский натуралист высказал мысль, что причин изменчивости три: температура, зависящая от климата, питание и действие одомашнивания [9]. Взгляды Каверзнева были близки теории эволюционизма.

Русский писатель Александр Николаевич Радищев (1749–1802) доказывал в своей работе «О человеке, о его смертности и бессмертии», что человек не является исключением из принципа родства, которое характерно всему живому и неживому. Отличия человека от других животных описаны в этой работе

наряду с чертами сходства, которое он отмечал в строении органов человека и животных. К особенностям, отличающим человека от животных, он в первую очередь относил способность к прямохождению. Огромные возможности человека связывал с наличием рук. Касается русский писатель и связи разума и речи. Вместе с тем в этой работе он не оспаривал представление о бессмертной душе человека [10]. Русский демократ и мыслитель Н. Г. Чернышевский писал об антропогенезе как одном из проявлений естественного исторического хода развития природы. Вершиной естествознания и антропологических знаний XVIII в. стали исследования шведского натуралиста Карла Линнея (1707–1778) и французского естествоиспытателя Жоржа Бюффона (1707–1788).

Создатель единой системы классификации растительного и животного мира, основатель биоминеральной номенклатуры Карл Линней причислил человека к единому с обезьянами отряду приматов, но при этом считал человека венцом божественного творения. В знаменитом 10-ом издании «*Systema naturae*» («Система природы») он впервые выделил отряд приматов, обозначил род «*Homo*» и разделил его на два вида: *Homo sapiens* (человек разумный) и *Homo troglodytes* (человек-животное). Последний описан Линнеем как существо подобное человеку (двуногое, ведущее ночной образ жизни, с волосатым покровом и лишённое человеческой речи) [11].

В отличие от К. Линнея, который выступал в защиту постоянства видов и был сторонником креационизма, Жорж Бюффон отстаивал идею об изменчивости видов под влиянием условий среды. Французский естествоиспытатель, назвав человека «двойственным», наиболее полно, с нашей точки зрения, определил видовое положение человека. С одной стороны, человек является животным, поскольку он обладает телесной организацией приматов, а с другой стороны, в человеке заложено стремление к поиску высшего смысла существования и совершенства.

В своём многотомном и популярном труде «Естественная история» он не только описал множество животных и растений, но и высказал идеи об изменчивости видов, о единстве животного и растительного мира. Этот труд выдвинул Бюффона в первый ряд предшественников Чарльза Дарвина. По мнению Бюффона, организмы, имеющие общих предков, претерпевают длительные изменения под действием окружающей среды и становятся все менее похожими друг на друга. В томе «Естественной истории», посвященном человеку, обсуждаются результаты наблюдений, свидетельствующие о том, что разнообразие обычаев, верований, физических особенностей людей и цвета их кожи обусловлено воздействием климата.

Таким образом, в XVIII в. всё шире распространялась и укреплялась идея о том, что животные «перерождаются», то есть эволюционируют от низших форм к высшим, что между животными и человеком имеется родственная связь. Тем не менее, религиозная концепция происхождения человека была влиятельным элементом общественного сознания в странах Европы вплоть до середины XIX в.

Общезвестный факт, что теория происхождения человека, которая легла в основу современной синтетической эволюционной теории, разработана в книге Чарльза Роберта Дарвина «Происхождение человека и половой отбор» (1871). Однако в начале XIX в. предложил стройную теорию антропогенеза Жан Батист Ламарк (1744–1829), изложив её как продолжение своей эволюционной теории в книге «Философия зоологии» (1809). Для нас важно то, что он показал основную очерёдность эволюционных достижений в превращении нашего обезьяноподобного предка, а главное – переход к двуногой локомоции от жизни древесной – четвероукой. Новые потребности шли следом, они вели к другому поведению, усовершенствованию и преобразованию человеческого организма. Ламарком описаны изменения скелета и мускулатуры вследствие перехода к прямохождению, черепа и жевательного аппарата – из-за потери необходимости использовать его для целей охоты. Описана экспансия формирующегося человека и вытеснение им других форм. Остановился Ламарк и на условиях внешней среды, послуживших толчком к началу трансформации обезьяны, а именно поредению лесов. Однако все перечисленные факторы Ламарк распространял только на процесс формирования физической организации человека. Душа человека, в соответствии с его представлениями, может быть создана одним лишь Творцом.

Возвращаясь к концепции антропогенеза Чарльза Дарвина (1809–1882), необходимо отметить, что в её основу легла сими-

альная (обезьянья) гипотеза, подразумевавшая происхождение человека от третичных антропоидов, и закон естественного отбора, сформулированный автором в книге «Происхождение видов путём естественного отбора» (1859). Согласно дарвиновской теории антропогенеза, ископаемое обезьяноподобное существо, обитавшее в эпоху неогена, было общим предком человека и современных антропоидов. Тем самым человек был включен в общую цепь эволюционных изменений живой природы, протекавших на Земле в течение сотен миллионов лет, а проблема происхождения человека была введена в русло естественных исследований.

Ещё при жизни у Дарвина были сторонники и последователи – это Чарльз Лайель, Альфред Уоллес, Карл Фохт, Аза Грей, но наиболее активно идеи дарвинизма отстаивали Эрнст Геккель и Томас Гексли. Создатель биогенетического закона, Эрнст Геккель, назвал общего предка человека и современных антропоидов – обезьяночеловеком (питекантропом). Впоследствии голландский антрополог Эжен Дюбуа в 1891–1893 гг. открыл на острове Ява части скелета человекоподобного существа, которое он назвал питекантропом, и тем самым положил начало серии открытий предков семейства гоминид. Томас Гексли горячо отстаивал дарвинизм от нападок со стороны клерикалов и стремился популяризировать теорию Ч. Дарвина. Из истории известен следующий факт. «На известном Оксфордском диспуте епископ Уилберфорс иронически спрашивал у защитника дарвинизма Гексли: по какой линии он считает себя потомком обезьяны – по линии бабушки или дедушки? Гексли ответил в тон, что предпочитает происходить от маршутки, чем от человека, который сует нос в то, чего не понимает» [12, с. 200].

В конце XIX – начале XX вв. противостояние между наукой и религией в вопросе происхождения человека стало постепенно сглаживаться. Широко известен исторический факт того, что учение Ч. Дарвина в России объявляли богохульным. Начальник управления по делам печати Михаил Лонгинов в 1872 году пытался запретить издание его трудов. В ответ на это А. К. Толстой написал стихотворение «Послание к М. Н. Лонгинову о дарвинизме», в котором иронично подметил «и, по мне, шматина глины не знатней орангутанга» [13, с. 339].

Итак, рассмотрение истории антропогенеза в культурологическом контексте помогает молодым людям, получающим высшее профессиональное образование, правильно расставить акценты в понимании неоднозначно разрешаемых самим человеком вопросов о своём происхождении и занимаемом месте в природе, а также выработать личностную позицию при решении этих вопросов. Подводя итог, необходимо заметить, что естественнонаучная мысль на проблему возникновения человека формировалась с древности. Многие представленные исследователи, разрабатывая естественнонаучные теории об антропогенезе, продолжали искренне верить, что человек – это существо духовное и бессмертная душа человека является творением Бога. Признание того факта, что природа человека двойственна (дуальна) позволило со временем в католицизме религиозную точку зрения на возникновение человека примерить с эволюционной теорией. На сегодняшний момент, опровергивая противопоставлять происхождение человека «от Бога» происхождению «от обезьяны». В энциклике папы Пия XII «*Humani generis*» («О человеческом роде») речь идёт о необходимости её изучения, ибо «исследования говорят о происхождении человеческого тела из уже существовавшей живой материи». При этом добавляется, что исследователи должны «придерживаться того, что души непосредственно созданы Богом» [14, с. 201].

В научной литературе всё чаще отстаивается позиция, сторонники которой примиряют противоположности между креационизмом и дарвинизмом. Они полагают, что природа имеет божественное происхождение, но при этом допускают, что одним из свойств природы, заложенных в неё Творцом, является способность живых организмов эволюционировать согласно тем закономерностям, которые стали известны современной биологии.

Следует уточнить, что несомненно методы и фактические данные естественных наук не позволяют доказать или опровергнуть сотворение природы Земли и человека Богом. Дело в том, что естественные науки имеют дело с закономерными, повторяющимися явлениями, а сотворение мира и человека Богом представляет собой уникальный акт творения, который был произведён однократно. Следовательно, божественный акт творения находится за пределами компетенции естественных наук.

## Библиографический список

1. Чанышев, А.Н. Курс лекций по древней философии: учеб. пособ. для филос. фак. и отделений ун-тов. – М., 1981.
2. Орлов, Е.В. Элементы систематизации в «Истории животных» Аристотеля // Философия науки. – 2006. – № 3.
3. Чанышев, А.Н. Аристотель. – М., 1987.
4. Орлов, Е.В. Элементы систематизации в «Истории животных» Аристотеля // Философия науки. – 2006. – № 3.
5. Тит Лукреций Кар. О природе вещей // Мыслители Рима. Наедине с собой: Сочинения. – М., 1998.
6. Тит Лукреций Кар. О природе вещей // Мыслители Рима. Наедине с собой: Сочинения. – М., 1998.
7. Тегакко, Л.И. Заленков, А.И. Современная антропология / Л.И. Тегакко, А.И. Заленков. – Минск, 2011.
8. Фридман, Э.П. Приматы. – М., 1979.
9. Яковлев, В.В. Происхождение человека на Земле. – Самара, 2005.
10. Радищев, А.Н. Полное собрание сочинений: в 3 т. – М.; Л., 1941. – Т. 2.
11. Шустова, О.Б. Эволюционизм и креационизм: наука или философия / О.Б. Шустова, Г.Н. Сидоров. – Омск, 2009.
12. Менз, А. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни. – М., 1991. – Т.1.
13. Жуков, Д.А. Алексей Константинович Толстой. Серия ЖЗЛ. – М., 1982. – Вып. 14 (631).
14. Менз, А. История религии: В поисках Пути, Истины и Жизни. – М., 1991. – Т.1.

## Bibliography

1. Chanihshev, A.N. Kurs lekciy po drevney filosofii: ucheb. posob. dlya filos. fak. i otdeleniy un-tov. – M., 1981.
2. Orlov, E.V. Ehlementih sistemizatsii v «Istorii zhivotnihkh» Aristotelya // Filosofiya nauki. – 2006. – № 3.
3. Chanihshev, A.N. Aristotelj. – M., 1987.
4. Orlov, E.V. Ehlementih sistemizatsii v «Istorii zhivotnihkh» Aristotelya // Filosofiya nauki. – 2006. – № 3.
5. Tit Lukrecij Kar. O prirode vethey // Mihsliteli Rima. Naedine s soboy: Sochineniya. – M., 1998.
6. Tit Lukrecij Kar. O prirode vethey // Mihsliteli Rima. Naedine s soboy: Sochineniya. – M., 1998.
7. Tegako, L.I. Zalenkov, A.I. Sovremennaya antropologiya / L.I. Tegako, A.I. Zalenkov. – Minsk, 2011.
8. Fridman, E.P. Primatih. – M., 1979.
9. Yakovlev, V.V. Proiskhozhdenie cheloveka na Zemle. – Samara, 2005.
10. Radithev, A.N. Polnoe sobranie sochineniy: v 3 t. – M.; L., 1941. – T. 2.
11. Shustova, O.B. Ehvolucionizm i kreacionizm: nauka ili filosofiya / O.B. Shustova, G.N. Sidorov. – Omsk, 2009.
12. Menj, A. Istoriya religii: V poiskakh Puti, Istinih i Zhizni. – M., 1991. – T.1.
13. Zhukov, D.A. Aleksey Konstantinovich Tolstoy. Seriya ZhZL. – M., 1982. – Vihp. 14 (631).
14. Menj, A. Istoriya religii: V poiskakh Puti, Istinih i Zhizni. – M., 1991. – T.1.

Статья поступила в редакцию 01.05.14

УДК 7803

*Pribytkova A.V. THE ACTIVITY OF COMPOSERS IN NOVOKUZNETSK: PROVINCIAL ASPECTS.* The article is dedicated to the study of features of creative work of four Novokuznetsk City composers: A. F. Liapin, M.M. Maslov, A.A. Aleksandrov, S.B. Tolstokulakov, who represent the Musical Arts of the city for more than half of the century. In the article their professional artistic interests, connected with their provincial background, are emphasized.

**Key words:** musical culture of European type, centre and periphery, local level, region.

**А.В. Прибыткова**, соискатель ФГБОУ ВПО «Новосибирский гос. педагогический университет»,  
преп. МБОУ ДОД «Детская школа искусств № 1», г. Новокузнецк, E-mail: a.v.profit@mail.ru

## КОМПОЗИТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НОВОКУЗНЕЦКЕ: ТРОВИНЦИАЛЬНЫЕ АКЦЕНТЫ

В статье рассматриваются творческие черты четырёх новокузнецких композиторов – А.Ф. Ляпина, М.М. Маслова, А.А. Александрова и С.Б. Толстокулакова – на протяжении более полувека определяющих лицо музыкального искусства города. Подчёркивается их провинциальное положение и связанные с этим художественные приоритеты.

**Ключевые слова:** музыкальная культура европейского типа, центр, периферия, местный уровень, регион.

Музыкальная культура европейского типа (термин А.М. Лесовиченко) характеризуется сильной оппозицией центра и периферии [1]. Все основные процессы осуществляются в центрах, а периферии остаётся репродуцировать то, что выработано в центрах. Однако ситуация сильно усложняется тем, что периферия способна порождать новые центры, корректируя тем самым сложившийся привычный расклад сил. Возникает это когда в том или ином периферийном городе появляются личности, способные генерировать новые идеи или, по крайней мере, создавать среду, где такие идеи могут возникнуть. Когда накапливается критическая масса художественных событий, ставших брендом на местном уровне, может произойти образование признанного центра в масштабе региона, страны и т.д. «Без специального анализа понятно, что отношения центра и периферии относительны, условны» [2]. Развитие художественной жизни Европы последних десятилетий с её активной децентрализацией – тому свидетельство.

Разумеется, личности, ставшие опорными в музыкальной жизни провинциальных городов, отличаются специфическими качествами. По точному замечанию К.В. Зенкина: «Прорыв» с периферии в центр вызывает к жизни творческие личности определённого типа. Этому типу свойственен универсализм, спо-

собность к гармоническому синтетическому обобщению идей» [3]. Они могут не быть большими мастерами в каком-то одном вопросе, но всегда способны взять на себя ответственность в разных видах деятельности и музыкальных и менеджерских, а подчас и совсем далёких от художественного творчества. Эту специфику хорошо показал А.М. Лесовиченко на примере деятельности ряда провинциальных музыкантов. Он, в частности, отмечает: «Достаточно появиться одному-двум талантливым и активным музыкантам как вся художественная культура того или иного провинциального города начинает бурлить, притягивая к себе новые силы, проявляя невиданные до сих пор ресурсы» [4].

Специфическое положение в музыкальной жизни провинциальных городов занимает человек, сочиняющий музыку. Редко это бывает настоящий композитор, однако, способность создавать новые музыкальные сочинения делает его фактическим лидером для коллег и важной ценностной доминантой для слушателей.

Именно такими деятелями являются члены Новокузнецкого общества композиторов. Сейчас некоторые из них признаны профессиональными авторами и приняты в Союз композиторов России (Кузбасская организация).

В настоящей работе мы считаем актуальным представить творческие фигуры некоторых новокузнецких композиторов. Прежде всего, это известные в нашем городе музыканты – Александр Александров, Александр Ляпин, Михаил Маслов, Сергей Толстокулаков – внесшие большой вклад в развитие песенной – хоровой и инструментальной культуры.

**Александр Федорович Ляпин** родился 8 ноября 1935 года в небольшом шахтерском городке Киселевске, где прошли его детство, отрочество, юность. После окончания школы в 1954 году он был призван в ряды Советской Армии в войска наблюдения, оповещения и связи... Служба проходила в Куйбышевск-Восточная Амурской области (ныне Белогорск). Здесь он был радиотелеграфистом I класса. Руководил хором армейской части. Данный хор успешно выступал в Благовещенске, Хабаровске [5, с. 225].

Пробуя свои силы в области дирижерско-хормейстерской деятельности, проявляет все больший интерес к сочинительству. За время службы в армии им написано несколько песен, среди которых особое место занимают лирические песни «У знакомого окошка», «Ночь внимания» на слова В. Лушников.

В 1958 году, успешно сдав вступительные экзамены в Кемеровское музыкальное училище, А. Ляпин был зачислен в класс преподавателя хорового дирижирования Заслуженного работника РСФСР П. А. Бурнашова, оказавшего огромное влияние на формирование и развитие Александра как музыканта и личности.

В 1962 году А. Ляпин завершает учебу в Кемеровском музыкальном училище. Обретению самостоятельности, профессиональному, творческому росту А. Ляпина способствовали годы учебы в Новосибирской государственной консерватории 1962-1967 гг. на факультете хорового дирижирования заочного отделения. Где он повышает и оттачивает хормейстерское мастерство в классах старшего преподавателя И. М. Карягиной, доцента, Заслуженного работника культуры РСФСР Ю. А. Брагинского.

После окончания Кемеровского музыкального училища Александр Федорович по направлению едет работать в город Новокузнецк. Проработав один год директором ДМШ № 9, А. Ляпин приходит к убеждению, что именно дирижерско-хормейстерская и педагогическая деятельность являются основным делом его жизни.

Он раскрывает себя как талантливый организатор и руководитель студенческих хоровых коллективов: Новокузнецкого педагогического училища (1963-1977 гг.), Новокузнецкого музыкального училища (1978-1982 гг.), Сибирского металлургического института (1967-1970 гг.), хоровой капеллы Дворца культуры «Строитель» (1970-1985 гг.), народного коллектива дворца культуры ЗСМК, ансамбля песни и танца «Сибирские узоры» (1985-1995 гг.), капеллы «Возрождение» культурного центра акционерного общества ЗСМК. На протяжении многих лет является главным дирижером сводного хора на городском празднике «Кузнецкая весна».

Безупречное владение хоровой интонацией, техникой и культурой многоголосного пения, умение достигать красивого, ровного, полного звука, его разнообразной окраски, добиваться ясного округлого звучного слова, позволило дирижеру-хормейстеру смело расширить жанрово-стилевой диапазон исполнительского репертуара. На городских, областных смотрах, конкурсах, фестивалях наряду с обработками русских народных песен, массовых песен советских композиторов звучала хоровая музыка старинных мастеров, сочинения русских и зарубежных композиторов XIX века, хоровые произведения XX века, среди которых выделяются «Патетическая оратория» и «Курские песни» Г. Свиридова [6, с. 7].

Особое место в дирижерско-хормейстерской деятельности А. Ляпина занимает его творческое сотрудничество с хоровой капеллой Дворца культуры «Строитель», которой он руководил на протяжении пятнадцати лет. Александр Федорович приходит в трудный, кризисный период для хоровой капеллы – она практически распалась. За короткое время он восстанавливает хоровой коллектив, что потребовало не только самоотверженности, полной самоотдачи, профессионального мастерства, но и умения идти в ногу со временем и видеть перспективу развития данного творческого содружества. В результате возник коллектив, который по праву стал образцом вдумчивого и серьезного отношения к хоровой музыке, вокальному искусству, заинтересованным пропагандистом народного творчества, творчества русских и зарубежных композиторов. Непрерывное «общение» с вокальной музыкой, хоровым пением во многом определяет дальнейшую композиторскую деятельность А. Ляпина,

в которой жанры камерно-вокальной, ансамблевой, хоровой музыки заняли ведущее положение и ярко вспыхнув, шли изнутри самобытного таланта автора.

В тяготении к музыке распевного слова, с выдвиганием на первый план чисто песенной природы творчества, в преобладании гражданско-патриотической, нравственно-этической направленности творческих замыслов А. Ляпин выступает продолжателем лучших русских традиций, обогащая и развивая их.

Центральное место в вокальном творчестве композитора занимает жанр песни, представленный в различных исполнительских вариантах – сольном, ансамблем, хоровом. В трактовке жанра обозначились характерные стилиевые черты музыкального мышления А. Ляпина: яркий, щедрый мелодизм при органичном взаимодействии декламационных приемов с песенным началом, кантиленой: национальная определенность музыкального языка, истоки которого в русском фольклоре, городском романсе, отечественной массовой песне; естественность, выразительность гармонической лексики, фактурно-тембровых средств; структурная, композиционная ясность и стройность с преобладанием куплетности и вариантно-вариационного принципа развития тематического материала; использование в одном сочинении интонационно-жанрового сплава лирического, драматического, эпического, что позволяет создавать емкий и точный по содержанию музыкально-эпический образ.

В жанре песни композитор концентрирует свое творческое внимание на темах, которые никогда не теряют своей значимости и актуальности. Он говорит о самом главном и сокровенном – о России, о любви к прекрасному сибирскому краю, о его прошлом и настоящем, о повседневной жизни народа, его духовной силе, красоте, богатстве души в минуты радости, печали, превращая песню в небольшую поэму, рассказ, монолог-размышление, лирическое высказывание.

Сквозной и определяющий характер в песенном творчестве А. Ляпина приобретает героико-патриотическая, гражданская тема. Свое претворение она находит в песнях, посвященных событиям и людям военных лет: «Поведайте потомкам ветераны» (сл. М. Нагнибеды), «У обелиска КМК» (сл. Ф. Емельянова), «Ветераны» (сл. В. Тихомирова), «О чем говорят обелиски» (сл. В. Цыбина), «Трептов-парк» (сл. Н. Агеева), «Песня об орлах» (сл. М. Цуранова), «Солдаты не уходят от любимых» (сл. Л. Землянского).

Значительное место занимают песни, связанные с образами России, родного края, любимого города: «Дыхание родины» (сл. Л. Дымовой), «Снега России» (сл. Парпары), «Я с тобой, моя Россия» (сл. И. Браун), «Песня об Иртыше» (сл. Н. Агеева), «Песня о кузнецком крае» (сл. Ю. Жилиной), «Город мой, Новокузнецк» (сл. А. Лыкова), «Наш город» (сл. И. Агафонова), «Зап-сибирский вальс» (сл. А. Ляпина).

Городская тематика находит свое продолжение в песнях, повествующих о повседневной трудовой жизни людей разных профессий, их героизме, мужестве, крепкой дружбе, наставничестве: «Кузнец и Магнитка» (сл. Э. Угрюмова), «Шахтерская юбилейная» (сл. Л. Казаченко), «Марш строителей» (сл. А. Ляпина), «Кузнецкая милиция», «Ветераны КМК» (сл. И. Агафонова), «Если дружба крепкая» (сл. Б. Дубровина).

Важную часть вокального творчества А. Ляпина составляют песни, где лирический тип высказывания определяет их суть, характер, настроение. Им свойственны проникновенность, искренность, сочетание теплоты, сердечности, светлой грусти и большой внутренней силы, стремление автора поговорить по душам о вечных темах человеческой жизни – любви, верности, преданности: «Солдаты не уходят от любимых» (сл. А. Землянского), «Горькая правда» (сл. И. Агафонова), «Глаза» (сл. Ф. Балкаровой), «Говорят, что некрасива» (сл. Ю. Мельникова), «Ох, напрасно я влюбился в говорят» (сл. К. Жилиной), «Как у Волги – иволга» (сл. И. Кохановского), лирические песни для вокального ансамбля: «Березка» (сл. В. Котова), «Тополек» (сл. В. Кирсанова), «Август» (сл. Л. Каримовой).

Контрастом выступает еще одна грань творчества А. Ляпина – обращение к жанру частушки – «Частушка» (сл. С. Кирсанова), задорным шуточным и характерным песням – «Тише, тише» (сл. В. Харитоновой), «Есть такое в женщине» (сл. М. Цуранова), «Жил да был» (сл. И. Рождественского), психологизированному монологу-размышлению о человеческом достоинстве, совести – «Монолог» (сл. Р. Рождественского).

В процессе освоения жанра песни обнаруживается стремление композитора к воплощению музыкально-поэтических за-

мыслов на уровне цикличности. Появляются два контрастных между собой цикла – лирико-драматический вокально-хоровой цикл на стихи поэтов-декабристов «Приди, о истина!» и вокальный цикл для детей «Песенки-чудесенки» на слова Э. Гольцмана, наполненный светом, радостью бытия.

Неизменной и постоянной сферой композиторской деятельности остается хоровая музыка, разнообразная в идейно-образном плане, стилистическом, драматическом: поэма «Буревестник» по произведению М. Горького, триптих на слова С. Есенина «Колокол дремавший», «Заиграй, сыграй, тальяночка», «Вечером синим», «Послесловие к Рождеству Христову» на слова А. Ляпина, «Ода музе» на славянский текст Н. Львова, «Да будет светел каждый час» на слова Л. Прокофьева.

Многие вокальные сочинения А. Ляпина прошли серьезное испытание на всероссийских, областных, городских конкурсах: на Всероссийском конкурсе патристической музыки (1979г.): песня «Наш город» на сл. И. Агафонова была удостоена почетного диплома. Песни «Ветераны» (сл. В.Тихомирова), «Кузнецкая наша земля» (сл. Ю. Жилиной) были представлены на областном конкурсе на лучшую песню для массового хорового исполнения (1972г.). Также отмечены премиями песни: «Наш город» (сл. И. Агафонова), «Город мой, Новокузнецк» (сл. А. Лыкова), «Если дружба тверда» (сл. Б. Дубровина), которые на конкурс-концерте на лучшую песню о Новокузнецке стали лауреатами. На конкурсе среди самодеятельных композиторов города на лучшую песню, посвященную 40-летию Победы над фашизмом, песня «Чистого неба вам» на слова А. Ляпина получила первую премию, а в конкурсе на лучший гимн города Новокузнецка композитор явился обладателем диплома третьей степени. Александр Федорович – лауреат областного фестиваля-конкурса самодеятельных композиторов «Кузбасс – моя необходимость» (2003г.), дипломант областного музыкального конкурса, посвященного 60-летию Победы в Великой Отечественной войне (2005г.). «Баллада об обелисках» Александра Ляпина стала победителем II Областного фестиваля-конкурса самодеятельных композиторов «Песни Кузбасского сердца», посвященного Дню Победы, организуемого и проводимого Департаментом культуры и национальной политики Кемеровской области и Кемеровский областной центр народного творчества и досуга, а сам композитор был удостоен звания лауреата данного фестиваля-конкурса.

Вокальные сочинения композитора звучат по радио, на телевидении, издаются в печати. В 1995 году издательство «Кузнецкая крепость» выпустило авторский сборник песен, посвященный 50-летию Победы «Поведите потомкам, ветераны», где в разных аспектах представлены ведущие темы творчества Александра Федоровича. По словам В. Анненкова: «Композитор в первую очередь ищет именно тот образный строй, который делает песню маленькой поэмой, повестью или рассказом. Но за этим всем «маленьким» скрывается глубокая мысль. А до этого – скрупулезная работа с поэтическим текстом, чтобы каждая музыкальная интонация, каждая нота аккомпанемента «работали» на образ, заложенный в стихах» [7, с. 4].

Его безупречное чувство адреса песни приносит произведениям популярность, помогает им найти путь к сердцу слушателей. Постоянными исполнителями сочинений А. Ляпина являются А. Ленский, В. Яркин, Е. Хохлов, камерный хор под управлением Заслуженного деятеля искусств Российской Федерации С. Липового, а также концертмейстеры В. Баскаков и Л. Суринова.

Хочется привести теплые слова, высказанные в адрес композитора Сергеем Липовым: «Ваше творчество – яркая, самобытная страница жизни Новокузнецка, это богатство, которое нельзя отнять. И мы рады пропагандировать эту музыку. Желаем Вам творческих идей, здоровья и оптимизма» [8, с. 4].

Произведения Александра Федоровича высоко оценили не только в Новосибирской консерватории, которую, он когда-то окончил, но и в Москве, куда он отправил Рецензию на свое творчество. Так и заметили в столице новокузнецанина Александра Ляпина. И теперь он первый в Новокузнецке член Союза композиторов России: «То, что собрались люди, обсудив мои произведения, дали какую-то положительную оценку, единогласно приняли в союз композиторов, греет душу. Но я отношусь к этому совершенно спокойно» [9].

Накопленный богатый музыкально-практический опыт в сфере хорового дирижирования позволил А. Ляпину активно участвовать в работе городского хорового общества, оказывать методическую помощь преподавателям музыкальных школ,

выступать в качестве руководителя семинарских занятий на городских педагогических чтениях. Проблемы музыкального воспитания и образования в области хорового дирижирования нашли свое отражение во многих методических работах А. Ляпина: «Из опыта работы над техникой дирижирования», «Анализ хоровой партитуры», «Практические советы по хоровой аранжировке», «Воспитание психофизических возможностей дирижера-исполнителя» и др.

Творческая, педагогическая и общественная деятельность А. Ляпина отмечена высокими правительственными наградами. За плодотворную работу в обучении и воспитании педагогических кадров он в 1975 году награжден знаком «Отличник народного просвещения», а в 1979 году за заслуги в области культуры Александру Федоровичу Ляпину присвоено почетное звание «Заслуженный работник культуры РСФСР». За большой вклад в развитие музыкальной культуры города, области заслуженный работник культуры РФ А.Ф. Ляпин награжден Почетными грамотами Администрации г. Новокузнецка, Департамента культуры и национальной политики Кемеровской области, знаком «Отличник народного просвещения», медалью «60 лет Кемеровской области».

**Михаил Михайлович Маслов** – видный общественный деятель, композитор, заслуженный работник культуры РФ, член Союза композиторов Кузбасса, член правления Союза композиторов Кузбасса, член-корреспондент Международной Академии духовного единства народов мира.

Родился он в деревне Колба Тисульского района Кемеровской области 27 августа 1945 года в большой и дружной музыкально-одаренной семье. Окончил педучилище в городе Мариинске по специальности учитель начальных классов (1966 г.); Кемеровский институт культуры по специальности руководитель самодеятельного хорового коллектива (1974 г.) и Кемеровский государственный университет (1996 г.).

Трудовой путь начал в октябре 1965 г. преподавателем музыки в школе №3 города Мариинска. С 1966 г. по 1971 г. работал в педагогическом училище г. Мариинска заведующим музыкальной секцией и преподавателем. С 1971 г. по 1974 г. работал в музыкальной школе №7, в Кузнецком доме пионеров преподавателем по классу баяна и в 88 школе-интернате преподавателем музыки. С августа 1974 г. после окончания КГИК назначен директором вновь открывшейся музыкальной школы №5 в шахтерском поселке Малиновка г. Осинники.

В 1980 году Михаил Михайлович Маслов был избран депутатом Осинниковского городского Совета народных депутатов, которым являлся с 1980 по 1982 год. С 1993 по 1999 годы избирался депутатом Малиновского поселкового совета народных депутатов г. Осинники. С 1994 г. по 1996 г. принимал участие в работе областного Законодательного Собрания Кемеровской области первого созыва в качестве депутата. С 1986 г. по 1990 г. – председатель исполкома Малиновского поссовета, председатель поселкового Совета народных депутатов. С 1990 г. по 1994 г. – первый заместитель главы г. Осинники, с 1994 по 1997 – глава г. Осинники.

С 1998 по 2010 год являлся начальником управления культуры администрации г. Новокузнецка. За годы работы начальником управления культуры провел реформирование образовательных учреждений культуры Новокузнецка, в результате которой открыто 4 новых школы, 6 музыкальных школ перепрофилировано в школы искусств, открыл первую в Кузбассе детскую картинную галерею.

В 1999 г. Михаил Михайлович создал в Новокузнецке городское объединение композиторов. В этом же году учредил литературно-художественный альманах «Кузнецкая крепость». Являясь его главным редактором, чуть позже учредил газету управления культуры «Кузнецкий камертон».

Автор песен, романсов и инструментальной музыки, победитель Всероссийского конкурса композиторов. За годы его многогранной деятельности написано около 300 произведений. Примерами могут послужить: песни на стихи П. Майского «Моя земля», «Шахтерская осинниковская»; романсы на стихи А. Плещеева «Сошли снега» и «Я помню все»; произведения для детей: «Осень», «Школьный вальс», «Полька» и другие. Выпущено в свет 15 сборников музыкальных произведений, таких как сборники песен и романсов «Листопад», «Моя земля», «Город-сад», «Кузнецкий край», «Люблю...», «Живая сказка», «Родная сторона», «Сила любви»; инструментальные произведения – концерт для малой домры с оркестром русских народных инструментов, произведения для 3-х струнной домры и фортепиано [11].

Произведения М. Маслова вошли в репертуары таких выдающихся исполнителей, как народные артисты России Лариса Трухина и Сергей Лукин, заслуженные артисты России Владимир Огнёв и Михаил Аркадьев. По словам заслуженного артиста РФ, доктора искусствоведения, доцента кафедры специального фортепиано РАМ им. Гнесиных М. Аркадьева: «Музыка Михаила Михайловича Маслова очень привлекательна, естественна, мелодична, прекрасно аранжирована, полна красивыми гармониями, обладает светлым, открытым характером. Её хочется и играть, и слушать, и петь! Рад, что познакомился с таким замечательным человеком и его произведениями! Уверен, что этой музыке суждено звучать на многих сценах!» [12, с. 3].

**Александр Алексеевич Александров** родился 30 августа 1947 года, в г. Азов Ростовской области в семье военнослужащего. Его детские годы связаны с г. Междуреченск, где он закончил ДМШ № 24 по классу фортепиано. Любовь к музыкальному искусству привела его мама, имевшая музыкальное образование и великолепно музицировавшая дома.

После окончания Кемеровского музыкального училища и Новосибирской государственной консерватории им. М.И. Глинки, Александр Алексеевич работает в Прокопьевском музыкальном училище (ПКИ) в качестве заведующего фортепианном отделением.

В 1973 году переехал в г. Новокузнецк, где стал заведующим учебной частью, а позже заведующим фортепианным отделением музыкального училища (НКИ).

Александров занимается сочинением музыки с 35 лет. Он – композитор-песенник. Александр Алексеевич – автор замечательных песен о нашем городе и его людях, написанных, в основном, на слова новокузнецких поэтов: «Песня металлургов», «Ветераны КМК», «Давайте вспоминать», «Шахтерский край», «Новокузнецк» и др. Есть у него инструментальные миниатюры, но нет крупных форм, то есть сонат, симфоний.

Песни композитора звучат на всех городских праздниках и торжествах, а так же на городском, областном и Всероссийском радио.

На его занятия композицией особенно повлияли встреча с композиторами Тихоном Хренниковым, Александрой Пахмутовой и Николаем Добронравовым. Его «открыла» Александра Пахмутова, композитор маститый, увенчанный славой. В Александре Алексеевиче она сразу увидела собрата по перу, увезла в Москву кассету с записью его песен, а вскоре пригласила в Союз композиторов. С ее легкой руки песня Александрова «Запомни год» благополучно прошла художественный совет, члены которого, прослушав песню, единодушно нарекли: достоин. Все равно что из рядовых сразу в генералы произвели. Песня прозвучала по Всесоюзному радио. Открывались перспективы.

Кроме композиции у него есть педагогика, которой отдано уже 40 лет. Педагогика, считает он, его призвание, судьба, проза жизни в самом высоком понимании этого словосочетания. Десятки его учеников работают в музыкальных школах России. Композиция – поэзия, эфир, потребность в муках творчества: не выстраданная мелодия ничего не стоит, ибо ничего не значит. Песня строится всего на пяти аккордах, рассказывает о нем, но можно полгода, год искать нужные звуки и не находить. Но однажды сестра за фортепиано, нажать две клавиши, которые до этого нажимал сто раз, и понять: вот оно, то самое, ради чего мучился. А дальше звук потянулся к звуку – музыкальная идея нашла и обрела себя во плоти и крови [13, с. 2].

Сделать первый концерт стоило ему героических усилий. Завоевать территорию – половина успеха, труднее всего было доказать коллегам, профессиональным музыкантам, знатокам и ценителям настоящей музыки, за спинами которых консерватории, что «имеешь право». Приняли не сразу, но теперь его авторитет бесспорен.

Как музыкант и композитор он ведет большую общественную работу.

С 2007 г. является членом областного правления Союза композиторов Кузбасса, постоянный председатель и член жюри городских музыкальных конкурсов, инициатор благотворительных концертов композиторов города в ДТС.

На юбилейном вечере в честь 60-летия Александра Алексеевича, в Доме творческих союзов, почти все поздравлявшие юбиляра, и друзья, и официальные лица, говорили не только о красивой музыке Александра, но и о его доброте, сердечности.

В песенной музыке Александрова звучит характерный для 70-х годов и утерянный сегодня мелодизм, такой эстрадно-рес-

торанный шансон. Под такую музыку танцевали на танцплощадках и в ресторанах, она летела из открытых окон домов.

Композитор пишет на стихи в основном одних и тех же людей. Ушедший от нас Игорь Агафонов, а также и поэт, и журналист Александр Замогильный – его авторы. Среди исполнителей песен Александрова главный – прокопчанин Владимир Петухов, спевший двадцать пять песен Александра [14, с. 4].

В марте 2010 года в Доме творческих Союзов Новокузнецка состоялся музыкальный ринг композиторов из городов Новокузнецка и Кемерово – Александра Александрова и Владимира Пилекина. Идея проведения принадлежала новокузнецкому композитору А. Александрову.

Творчество участников музыкального ринга хорошо известно новокузнецчанам. Произведения новокузнецкого композитора А. Александрова прозвучали в исполнении лауреата международного конкурса муниципального камерного хора МУК «Дом творческих союзов», солистов Н. Климовой, О. Трубиновой, Е. Любимовой, В. Петухова, а музыкальная пьеса композитора «Ноктюрн» – в исполнении ансамбля скрипачей «Концертино» МОУ ДОД «Детская школа искусств № 55».

За большой вклад в развитие музыкальной культуры г. Новокузнецка и Кузбасса А. Александров награжден медалью «60 лет Кемеровской области», Почетными Грамотами, в том числе Министерства культуры и массовых коммуникаций РФ (2007 г.) [15].

Наиболее своеобразная фигура среди новокузнецких композиторов – **Сергей Борисович Толстокулаков**, поскольку его творчество связано, прежде всего, с церковным хорным делом. Он стал признанным мастером, музыку которого поют во всех епархиях Русской Православной Церкви.

Сергей Борисович родился в 1955 г. в г. Омске. Внутренняя потребность серьезно и профессионально заниматься музыкой появилась у него после службы в Советской Армии и учебы в Омском сельскохозяйственном институте им. Кирова. С. Толстокулаков окончательно определился в выборе своего дальнейшего пути и, пройдя подготовительные курсы, поступает в 1977 году в Омское музыкальное училище им. В. Я. Шебалина.

В 1981 г. окончил Омское музыкальное училище им. В. Я. Шебалина по классу хорового дирижирования у преподавателя В. Н. Поповой (Перелыгеной), заслуженного работника культуры РСФСР.

В этом же году поступает в Новосибирскую Государственную консерваторию им. М. Глинки на факультет хорового дирижирования в класс доцента, заслуженного работника культуры РСФСР Ю. А. Брагинского. Среди других основных его педагогов в консерватории были – Г. А. Пыстин (фортепиано), Б. С. Певзнер (хоровой класс).

В Омском музыкальном училище занимался композицией с композитором И. М. Хейфецем. Участь в консерватории, посещал уроки по композиции в классе профессора Г. И. Иванова.

По окончании консерватории в 1986 г. С. Толстокулаков едет в свой родной Омск, где работает руководителем академического хора областного «Дома Учителя» г. Омска, а также преподавателем в Омском музыкально-педагогическом училище и по совместительству в Омском институте Культуры.

В это время много пишет детских песен для хоров музыкальных школ и детских хоровых студий, которые успешно исполняются: «Кап, кап, кап...», «Я люблю тебя, мой мир» на слова Л. Белобородовой, «Чтобы в мире музыка звучала» (слова Пархоменко), «Песнопения на Рождество». В Омске также была написана кантата (триптих) для детского хора «У обелиска».

Работая певчим в архиерейском хоре кафедрального собора г. Омска, С. Толстокулаков знакомится со своей будущей супругой Ангелиной Александровной Пивоваровой – регентом данного хора, и через некоторое время они вместе едут в г. Тобольск, в котором в течение четырех лет работает в регентском классе при Тобольской Духовной семинарии.

Тобольский период в жизни С. Толстокулакова характеризуется активностью постижения духовных основ Православной веры, изучением традиций русского церковного пения, русского многоголосия. Богослужебная музыка становится определяющей в композиторской деятельности С. Толстокулакова. Он пишет песнопения к «Всенощному бдению», к «Литургии Святого Иоанна Златоуста», песнопения различных праздников [16, с. 12].

При этом намечается еще одна линия хорового творчества композитора – фольклорная. Сотрудничая в Тобольске с профессиональным ансамблем русской народной песни «Круг»,

С. Толстокулаков пишет хоровую сюиту «Тобольские песни», состоящую из 8-ми хоров на темы Тобольских народных песен. Фольклорная тематика найдет свое дальнейшее претворение в семичастной кантате «Казачья походная», написанной в 2003 году для смешанного хора, солистов, фортепиано и ударных инструментов.

Кроме хоровой музыки им написаны романсы и пьесы для фортепиано и оркестра духовых инструментов. Четко выделяется фортепианный цикл, состоящий из четырех «иронических» пьес: «Увертюра», «Капризный марш», «Юмореска», «Арлекин», где автор проявил себя как мастер создания острохарактерной миниатюры.

Начало периода церковного творчества композитора, как было сказано выше, положило пение в архиерейском хоре кафедрального собора г. Омска, где он познакомился со своей будущей супругой – А. Пивоваровой. Вместе с ней Сергей Борисович последующую жизнь посвятил церкви. Вместе они уехали в г. Тобольск, были первыми и основными преподавателями в регентском классе при Тобольской Духовной семинарии.

В г. Новокузнецке Толстокулаковы находятся с сентября 1994 г., со дня основания Новокузнецкого Православного Духовного училища, где Сергей Борисович ведет учебный хоровой класс, курс истории церковного пения и курс хорового дирижирования, также работает певчим и создателем духовных песнопений.

Кроме работы в Православном Духовном училище и созданием сочинений композитор занимается просветительской деятельностью. Он читает лекции по курсу церковного пения в Новокузнецком институте усовершенствования учителей, выступает на православных конференциях, пишет статьи: «Православная музыка сегодня», «Знаменное пение древней Руси», «Некоторые вопросы аранжировки древне церковных мелодий», «Об интенсификации процесса подготовки будущих регентов и псаломщиков на регентском отделении Духовного Православного училища» [17, с. 6].

В это время С. Толстокулаков продолжает плодотворно работать в области сочинения, пытаясь возродить утраченные со временем исконно русско-православные традиции хорового письма. Сам принцип возрождения он видит в опосредованном возврате некоторых принципов распевов, которые существовали у нас на Руси до XVIII века.

Он завершает «Литургию Святого Иоанна Златоуста», создает ряд новых песнопений «Всенощного бдения», «Божественной Литургии».

Сергеем Борисовичем написано около пятидесяти произведений духовной музыки. В их основе – стилистические при-

ципы письма «московской школы» русского церковного пения, традиции С. Смоленского, А. Кастаньского, П. Чеснокова, А. Гречанинова, С. Рахманинова. Все его песнопения по эмоционально-образному содержанию и служебному предназначению написаны по строгим духовным канонам русского православного письма.

Православные песнопения С. Толстокулакова постоянно исполняются на церковных службах, Православных фестивалях хором Спасо-Преображенского собора. Тридцать песнопений композитора записано на два лазерных диска. Его сочинения известны далеко за пределами Сибири и даже России. В 1995 и 1999 г.г. Новокузнецким Духовным Православным училищем были выпущены авторские сборники церковных сочинений. Деятельность С. Толстокулакова была по достоинству отмечена вручением ему «Ордена Сергия Радонежского».

В заключение данной статьи хочется еще раз подчеркнуть, что благодаря творческой деятельности новокузнецких композиторов происходит популяризация музыкальной культуры города в области вокально-хорового и инструментального искусства. От песен, написанных композиторами, прославляющих шахтерский край, родину. До крупных хоровых сочинений – циклов, кантат и духовных песнопений, исполненных профессиональными хоровыми коллективами Сибири. От легких инструментальных детских пьес до концертов для оркестра русских народных инструментов.

Каждый из перечисленных композиторов занимается многогранной творческой деятельностью. А.Ф. Ляпин посвятил свою жизнь песенному творчеству. В его песнях рассматривается военно-патриотическая, лирико-драматическая тематика. В творчестве М.М. Маслова происходит воспевание родного края, шахтерской профессии и обращение к любимому оркестру русских народных инструментов. А.А. Александров обращается к песенному и инструментальному творчеству, написав множество выдающихся для нашего города произведений.

Однако наиболее разноплановую творческую деятельность ведет С.Б. Толстокулаков, творивший в различных жанрах вокально-хоровой музыки. Его вокально-хоровые и духовные сочинения исполняются многими хоровыми коллективами не только города, но и всей Сибири.

Композиторская деятельность в Новокузнецке пока еще не очень обильна. Однако в ней есть определённые достижения и соответственно перспективы. Художественные силы города таковы, что сейчас можно рассчитывать на активизацию интереса к творчеству земляков и его стимулированию.

#### Библиографический список

1. Лесовиченко, А.М. Концертная жизнь: к характеристике взаимодействия центра и периферии в музыкальной культуре европейского типа // Периферия в культуре: материалы международной конференции, апрель 1993 г. – Новосибирск, 1994.
2. Лесовиченко, А.М. Введение // Периферия в культуре: материалы международной конференции. – Новосибирск, 1994.
3. Зенкин, К.В. О чертах «всемирной отзывчивости» и «провинциализма» в русской музыкальной традиции // Периферия в культуре: материалы международной конференции. – Новосибирск, 1994.
4. Лесовиченко, А.М. Украинский профессор С.Л. Марцинковский в представлении сибирского коллеги // Матеріали III Волинської Міжнародної історико-краєзнавчої конференції. – Житомир, 2010.
5. Мохонько, А.П. Кузбасс музыкальный: очерки по истории музыкальной культуры Кузбасса. – Кемерово, 1996.
6. Масликова, Е. Творческий облик А.Ф. Ляпина // Из истории музыкальной культуры Сибири. – Новокузнецк, 2009.
7. Анненков, В. Хор – его стихия // Кузнецкий рабочий. – 1985. – № 215.
8. Шабалина, Н. Искусству – виват! // Кузнецкий рабочий. – 2011. – № 42.
9. Александр Федорович Ляпин // Управление культуры г. Новокузнецка: [сайт] [Э/р]. – Р/д: <http://www.kultura-nk.ru>.
10. Михаил Михайлович Маслов // Управление культуры г. Новокузнецка [Э/р]. – Р/д: <http://www.kultura-nk.ru>.
11. Михаил Михайлович Маслов // Центральная библиотека им. Н.В. Гоголя [Э/р]. – Р/д: <http://www.gogolevka.ru>.
12. Моя земля: сб. песен и романсов / М.М. Маслов. – Новокузнецк, 2005.
13. Минеева, Т. Не расставайтесь с надеждой, маэстро. Не убирайте ладони со лба // Кузнецкий рабочий. – 1997. – 30 августа.
14. Свиридова, Т. Родники доброты. // Кузнецкий рабочий. – 2007. – 8 октября.
15. Александр Алексеевич Александров // Управление культуры г. Новокузнецка [Э/р]. – Р/д: <http://www.kultura-nk.ru>.
16. Толстокулаков, А. О духовных хорах С. Толстокулакова // С. Толстокулаков. Духовные хоры: Песнопения Всенощного бдения и Божественной Литургии: Методическое пособие для регентских отделений Православных Духовных Училищ, православных гимназий и церковных хоров. – Новокузнецк, 1999.
17. Протоиерей Пивоваров, В. Предисловие // С.Б. Толстокулаков. Избранные песнопения Православной Церкви: для хора без сопровождения. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Lesovichenko, A.M. Koncertnaya zhizn': k kharakteristike vzaimodeystviya centra i periferii v muzhkal'noy kulture evropeyskogo tipa // Periferiya v kulture: materialih mezhdunarodnoy konferencii, aprel' 1993 g. – Novosibirsk, 1994.
2. Lesovichenko, A.M. Vvedenie // Periferiya v kulture: materialih mezhdunarodnoy konferencii. – Novosibirsk, 1994.
3. Zenkin, K.V. O chertakh «vsemirnoy otzivchivosti» i «provincializma» v russkoy muzhkal'noy tradicii // Periferiya v kulture: materialih mezhdunarodnoy konferencii. – Novosibirsk, 1994.
4. Lesovichenko, A.M. Ukrainskiy professor S.L. Marcinkovskiy v predstavlenii sibirskogo kollegi // Materiali III Volinskoi Mizhnarodnoi istoriko-kraeznavchoi konferencii. – Zhitomir, 2010.

5. Mokhonjko, A.P. Kuzbass muzhikalkijnyj: ocherki po istorii muzhikalkijnoj kul'turi Kuzbassa. — Kemerovo, 1996.
6. Maslikova, E. Tvorcheskij oblik A.F. Lyapina // Iz istorii muzhikalkijnoj kul'turi Sibiri. — Novokuzneck, 2009.
7. Annenkov, V. Khor — ego stikhiya // Kuzneckij rabochij. — 1985. — № 215.
8. Shabalina, N. Iskusstvu — vivat! // Kuzneckij rabochij. — 2011. — № 42.
9. Aleksandr Fedorovich Lyapin // Upravlenie kul'turi g. Novokuzneca: [sayit] [Eh/r]. — R/d: <http://www.kultura-nk.ru>.
10. Mikhail Mikhaylovich Maslov // Upravlenie kul'turi g. Novokuzneca [Eh/r]. — R/d: <http://www.kultura-nk.ru>.
11. Mikhail Mikhaylovich Maslov // Central'naya biblioteka im. N.V. Gogolya [Eh/r]. — R/d: <http://www.gogolevka.ru>
12. Moya zemlya: sb. pesen i romansov / M.M. Maslov. — Novokuzneck, 2005.
13. Mineeva, T. Ne rasstavaytes' s nadezhdoj, maehtro. Ne ubirajte ladoni so lba // Kuzneckij rabochij. — 1997. — 30 avgusta.
14. Sviridova, T. Rodniki dobroti. // Kuzneckij rabochij. — 2007. — 8 oktyabrya.
15. Aleksandr Alekseevich Aleksandrov // Upravlenie kul'turi g. Novokuzneca [Eh/r]. — R/d: <http://www.kultura-nk.ru>
16. Tolstokulakova, A. O dukhovnikh khorakh S. Tolstokulakov. Dukhovnihe khorih: Pesnopeniya Vsenotnogo bdeniya i Bozhestvennoj Liturgii: Metodicheskoe posobie dlya regentskikh otdelenij Pravoslavnikh Dukhovnikh Uchilish, pravoslavnikh gimnaziij i cerkovnikh khorov. — Novokuzneck, 1999.
17. Protoierej Pivovarov, V. Predislovie // S.B. Tolstokulakov. Izbrannihe pesnopeniya Pravoslavnoj Cerkvi: dlya khora bez soprovozhdeniya. — M., 2007.

Статья поступила в редакцию 15.04.14

УДК: 378:130

*Sugrobova Yu. Yu. THE MODEL OF CULTURAL CREATIVITY OF ETHNONATIONAL EDUCATION IN HIGHER SCHOOL OF CRIMEA.* The article analyzes the topicality of modern educational technologies. The author offers a model of cultural creativity of ethnonational education of Crimea, focusing not only on harmonization of interethnic relations in the educational system, but, mainly, on consolidation of single civil nation of Russia, creation of integral polyethnic cultural space.

**Key words:** educational cultural creativity model, intercultural dialogue, polyethnic society, education, cultural creativity.

**Ю.Ю. Сугрובה**, д-р культурологии, доц., зав. каф. украиноведения Крымского гос. медицинского университета им. С.И. Георгиевского, Симферополь, E-mail: [yulia.culture@mail.ru](mailto:yulia.culture@mail.ru)

## КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ АР КРЫМ

В статье анализируется актуальность современных образовательных технологий и предлагается авторская культуротворческая модель этнонационального образования Крыма, ориентированная не только на гармонию межэтнических отношений в системе образования, но и, главным образом, на консолидацию единой гражданской нации России, создание целостного полиэтнического культурного пространства.

**Ключевые слова:** образовательная культуротворческая модель межкультурный диалог, полиэтническое общество, образование, культуротворчество.

Современное общество переживает важный и сложный этап социокультурной трансформации, когда ключевым направлением научных исследований становится анализ явлений глобализации и трайбализации, их модификаций и влияний на существование и развитие современных полиэтнических государств. Рядом с несомненными прогрессивными результатами и преимуществами для человечества цивилизационные изменения несут новые опасности.

Единое социокультурное пространство России составляют народы — уникальные этнокультурные единицы. Однако современное положение межэтнических отношений свидетельствует о разных тенденциях, направленных на разрыв социокультурного единства России. Проявления этноцентризма и ксенофобии, дискриминации по этническому (лингвистическому, конфессиональному, расовому) признаку, межэтнической напряженности и открытых конфликтов сегодня, к сожалению, еще происходят в противовес ситуациям консенсусного единства.

Социальная и культурная ситуация Крыма как яркого примера полиэтнического общества в пространстве России есть подтверждение данного тезиса. Реальный опыт межкультурного общения далек от идиллии. Полуостров все время находится в поле спор и дискуссий, а его социокультурные проблемы сегодня выступают интересным материалом для исследований многих ученых. Все это определяет необходимость конструктивной стратегии развития каждой нации, этноса и всего мирового социума, требует культуротворческих поисков выработки эффективных социокультурных технологий, коими, в первую очередь, являются образовательные технологии.

Данная тема является предметом междисциплинарного анализа, в котором с помощью теоретико-методологических подходов гуманитарных наук исследуются различные аспекты этого социокультурного феномена. Его исследование требует об-

ращения к философским, культурологическим, социологическим, этнологическим, политологическим, педагогическим и историческим работам. Проблему общения и образования в философском, психологическом и социально-психологическом контексте в своих трудах освещали Т. Грушевицкая, Н. Казаринова, В. Куницына, Б. Парыгин, В. Поглыпа, В. Попков, А. Садохин. Особого внимания заслуживает опыт крымских ученых: А. Шоркина, Е. Черного, В. Бураяка, О. Смирнова, М. Араджиони и др. [1-3]. Несмотря на заметный интерес многих ученых к проблеме формирования культуры межнационального общения, вопросы, связанные с разработкой образовательной стратегии межкультурного диалога как условия повышения кросскультурной компетентности и фактора консолидации полиэтнического пространства не получили должного освещения в современной научной литературе, что вызывает необходимость дальнейшего углубленного изучения данной проблемы.

Реализация многих программных положений в условиях поликультурного, поликонфессионального общества имеет свою специфику и требует построения новой модели поликультурного образования, четкого представления о целях и принципах ее внедрения. Поликультурная модель образования, в отличие от смежных типов (ассимиляционной и сегрегированной моделей) позволяет одновременно сохранять и развивать уникальность этнических культур и некий интегрирующий стержень магистральной культуры (условно обозначим так единое социокультурное поле).

Крымский исследователь Е.В. Черный предлагает рассматривать поликультурное образование в трех аспектах: «Во-первых, как аксиологическую психолого-педагогическую концепцию, философская или мировоззренческая суть которой в признании этнокультурного многообразия как блага, не менее значимого и позитивного, чем, например, разнообразие природы. Во-вто-



рых, это образовательная политика, принимаемая на государственном уровне и позитивно воспринимаемая (в ином случае её эффективное внедрение невозможно) всеми субъектами учебно-воспитательного процесса: образовательным менеджментом всех уровней, педагогами, родителями и, в конечном счёте, детьми. В-третьих, это процесс реализации методологии и технологии системного моделирования, включающий: а) рефлексивное или ретроспективное моделирование ситуации, которую предполагается изменить, б) трендовое моделирование – т.е. перманентное прогнозирование тенденций и динамики наличной ситуации, в) трансформационное моделирование – комплекс мероприятий, способствующих формированию поликультурной личности» [2].

Итогом внедрения эффективной модели поликультурного образования должно стать, во-первых, появление такой образовательной системы, которая согласована с характеристиками социокультурной обстановки и требованиями большей части социальных групп и индивидов, а также обладает высоким уровнем самоорганизации и внутренней стабильности. А во-вторых, формирование личности нового типа, с одной стороны, принадлежащей собственной культуре и позитивно самоидентифицировавшейся (т.е. принявшей свою идентичность как благо), с другой стороны – открытой и готовой к продуктивному взаимодействию с представителями и явлениями других культур. Важная особенность такой личности – не просто толерантность, но живой интерес к многообразию культуры и общества [4, с. 12-16].

Система образования России и, в частности, образовательные учреждения Крыма, сейчас призваны выполнять особенно сложную задачу: преодолевать кризис в образовательной сфере, формируя новую культуру межэтнических отношений и общество толерантности. При этом базисом утверждения гуманистических идей может стать система высшего образования. Наблюдая опыт многих стран, важно заметить, что именно институты высшего образования часто становятся ядром консолидации, центром миротворческой политики во время этнических разногласий и межкультурных конфликтов. При этом положение гуманитарного образования в Крыму сегодня довольно парадоксальное, что отмечают многие отечественные исследователи: «дисциплины гуманитарного цикла вытесняют точные естественные в учебных программах средних школ, при заметном их сокращении в учебных планах факультетов университетов. Между тем, чем человеку меньше лет, тем существеннее в его развитии именно воспитание, а не образование. Первый живой опыт гуманитарного воспитания сначала должен быть закреплён рефлексией самонаблюдения, «переплавлен» в нравственное различие приемлемого и неприемлемого. Курс этики в первом классе школы практически бесполезен, он остро необходим студентам высшей школы» [1].

Таким образом, мы рассматриваем образовательную систему как перспективную и потенциально эффективную среду социокультурной (в частности – этнокультурной) самоидентификации личности, а также гуманизации межкультурных отношений. В качестве основы для раскрытия этого потенциала нам представляется построение эффективной модели поликультурного образования с акцентом на всеобщей гуманизации и активной гуманизации высшего образования, внедрение этнокультурного компонента в образовательный процесс не только в качестве элемента или цели познания, но и как деятельности компонента [4].

С нашей точки зрения, в условиях полиэтнической, поликонфессиональной культуры Крыма, гуманитарное образование и образовательные проекты обладают мощнейшим потенциалом улучшения социокультурной обстановки посредством формирования и утверждения принципов толерантности, уважения к традициям, культуре, образу жизни разных этносов, разрушения устоявшихся стереотипов в системе межэтнических отношений.

Обновление и реформирование образования, конечно, не ограничивается его гуманизацией. В условиях глобализации, тотальной информатизации всех сфер жизни традиционное образование вынуждено встраиваться в новую парадигму. Речь здесь идет не столько о противостоянии традиции и новации в процессе сближения и гармонизации систем образования, сколько о влиянии современных технологий на обучение. С появлением видео-ресурсов, социальных сетей, мобильных приложений образование не может больше оставаться прежним, в мире появляются и развиваются альтернативные способы образования, позволяющие эффективно обмениваться опытом, экспериментировать и развиваться.

Сегодня в свете вышеперечисленного возникает понимание, что индустриальный подход устарел и становится непрактичным. В связи с этим происходит обращение к традициям прошлого в соединении с инновационными образовательными стратегиями: «конфликт между традиционными и инновационными формами приложения педагогики снимается благодаря взаимодополнительности локальных образовательных практик и глобализированных сетевых информационных ресурсов» [3].

Хочется отметить, что в современном культурно-образовательном пространстве Крыма наметились черты гуманизации, появляются реформационные проекты, которые становятся базисом формирования новой актуальной модели образования (включая этнокультурный его компонент), что возможно лишь в процессе культуротворчества. К сожалению, пока не сформировалась долгосрочная программа реформирования образования, которая должна быть ориентирована на принципы непрерывности, постоянного мониторинга и обновления как в соответствии с глобальными социокультурными трансформациями, так и во взаимодействии с региональной культурной динамикой. Такая программа должна базироваться на позитивных и рациональных элементах традиционного образовательного процесса и одновременно адаптировать инновационные решения, техники и технологии [6, с. 314-316]. Таким образом, в современных условиях полиэтнического сообщества образование выступает категорическим императивом культуротворчества.

Для создания авторской образовательной модели нами была поставлена задача определения кросскультурной грамотности и кросскультурной компетентности студентов высшей школы Крыма, для чего был разработан и проведен опрос. Респонденты – студенты крупнейших вузов полуострова. Общее число респондентов – 240 студентов (120 человек – студенты первого курса; 120 человек – студенты 5-6 курсов), мужчин – 110, женщин – 130. Респонденты представляли следующие этнические группы: 123 человека – русских, 70 человек – украинцев, 41 человек – крымских татар, 3 человека – армяны, 2 человека – греки, 1 человек – болгар.

Показатели ответов на вопросы, касающиеся этнической грамотности оказались практически идентичными как для студентов первого курса, так и для студентов 5-6 курсов. При этом уровень этнической грамотности оказался низким, что свидетельствует о слабой выраженности или полном отсутствии этнокультурного компонента в высшем образовании.

Данные анкетирования показали, что наиболее часто отрицательными характеристиками наделялись представители крымско-татарского этноса в ответах представителей славянских этносов и наоборот. 78% от общего числа респондентов признались, что хотя бы раз испытывали неприязненное отношение к кому-либо в связи с этнической принадлежностью. 22% респондентов отметили, что хотя бы раз испытывали неприязненное отношение к себе в связи с этнической принадлежностью.

По результатам анкетирования можно отметить значительную этническую замкнутость в отношении межэтнических браков. Среди представителей славянских этносов в общем негативную оценку межэтнических браков дали 22% опрошенных, среди представителей тюркских этносов – 32%.

Лишь 23% опрошенных идентифицируют себя в первую очередь с национальной общностью, 36% идентифицируют себя в первую очередь с этнической группой, к которой принадлежат, 18% считают себя в первую очередь европейцами, 14% – космополитами, 9% опрошенных – азиатами.

Таким образом, в поликультурном регионе у современных жителей Крыма, к сожалению, все еще достаточно низкий уровень межэтнической толерантности и этнокультурной грамотности. В образовательной среде ситуация не способствует интеграции. При этом очевидно, что формирование культуры межэтнического общения является важнейшей задачей в поликультурном крымском обществе, от решения которой зависит благополучие региона.

Несмотря на внедрение ряда проектов, направленных на развитие межкультурного образования, их ориентация выражена моноэтнической, а инструментарий преимущественно классическо-педагогический. Кроме того существует противоречие между актуальной социокультурной ситуацией, требующей этнонациональной ориентации в обучении, и недостаточной компетентностью педагогов.

В отличие от существующих проектов, нами создана культуротворческая модель этнонационального образования, направ-

ленная на решение двух основных глобальных задач: способствовать гармонизации межэтнических отношений в образовательной среде Крыма; способствовать консолидации единой гражданской нации, образованию целостного надэтнического культурного пространства Крыма в контексте России.

Решение этих задач планируется посредством внедрения в Крымских вузах программы (теоретико-творческого учебного комплекса) «Межкультурный диалог», концепция которой предлагается ниже. Главной особенностью программы является ее ориентация на культуросотворческий подход и базирование на мультикультуральной стратегии диалога культур, а также ее ориентация на две группы аудитории – педагогов и студентов, их совместную образовательную и творческую активность в рамках дискуссий, тренингов, обучающих игр и пр.

Программа состоит из двух основных компонентов: теоретического курса для студентов и преподавателей, а также открытых творческих мастерских. Программа включает тематический план теоретического курса, а также тематический план работы творческих мастерских, содержание курса, список рекомендованной литературы и информационных ресурсов. Программа предназначена для студентов различных специальностей, а также для педагогов и направлена на достижение высокого уровня этнической компетентности, развитие этнической толерантности и диалога культур, а также на формирование гражданского национального сознания.

Цель программы – формирование кросскультурных компетенций, формирование представления о единой этнонациональной культурной среде Крыма при всем ее многообразии, стимулирование интереса к культурам соседних народов, формирование толерантного отношения к этническим и религиозным ценностям других народов, повышение этнологической и социокультурной грамотности, а именно:

- формирование целостных объективных знаний об этнологической истории крымского региона,
- формирование способности критически оценивать информацию о специфике современных этнонациональных процессов, предлагаемую в СМИ и литературе,

– формирование умения учитывать этнические особенности окружающей социокультурной среды.

Слушатели и участники проекта будут учиться принимать различия и мультикультурность Крыма, учиться жить и работать в сложноорганизованной этнокультурной среде, а также в инокультурной среде, учиться осознать ценность диалога культур. Методика внедрения программы подразумевает широкое использование интерактивных методов обучения, использование коммуникативно-диалоговых, имитативно-игровых, проблемно-поисковых, рефлексивных, инфокоммуникативных и других технологий. Структура программы включает темы, согласно плану, в которых лекционные занятия чередуются с творческими мастерскими [5, с. 342 – 346].

Таким образом, реализацию модели предопределяет ее идея – идея диалога культур, современные ценностные ориентации личности и общества, которые открывают пути сохранения и развития разных этнических культур и сообществ, обеспечивают личности возможность самоидентификации и вступления в равноправный диалог с инокультурным окружением. Внедрение программы «Межкультурный диалог» предполагается в качестве вариативного компонента образования, который может реализовываться в форме основных и дополнительных занятий, открытых лекций и мастерских с использованием современных педагогических технологий. Этнонациональное образование в России сегодня имеет широкое общественное значение. Благодаря своему культуросотворческому потенциалу оно соединяет образовательное, культурное, социальное, гражданское и личностное начала, актуализирует механизмы социокультурной адаптации и развития, ускоряет процессы национальной консолидации. Этнонациональное образование может выполнять важную функцию обеспечения гармоничного развития личности, ее полноценной социально-культурной интеграции. Удовлетворение потребностей в сохранении этнической идентичности, поддержании этнической толерантности, знакомстве с традиционным мировоззрением разных народов в предлагаемой модели соединяется с потребностью государства и нации в гармоничном включении богатства и достояний различных культур в общенациональный культурный контекст.

#### Библиографический список

1. Шоркин, А.Д. Бинарные оппозиции историко-культурных императивов // Гуманизация образования. – Симферополь, 2012.
2. Черный, Е.В. Психология моделирования поликультурного образования: монография. – Симферополь, 2010.
3. Буряк, В.В. Трансформация образовательных процессов в информационном обществе // Філософія освіти. – Киев. – 2006. – № 1.
4. Сугробова, Ю.Ю. Образование – категорический императив культуросотворчества в современном полиэтническом пространстве Крыма // Сборник научных трудов SWorld. – Одесса, 2013. – Вып. 1. – Т. 44.
5. Сугробова, Ю.Ю. Культуротворчість у діалозі традицій і новацій сучасного поліетнічного суспільства України (кримський досвід): монографія. – Симферополь, 2012.
6. Сугробова, Ю.Ю. Современные формы объективации культуросотворчества // Мир науки, культуры и образования: межд. науч. журнал. – 2013. – № 4 (41).

#### Bibliography

1. Shorkin, A.D. Binarniye oppozicii istoriko-kul'turnykh imperativov // Gumanizaciya obrazovaniya. – Simferopolj, 2012.
2. Cherniy, E.V. Psikhologiya modelirovaniya polikul'turnogo obrazovaniya: monografiya. – Simferopolj, 2010.
3. Buryak, V.V. Transformaciya obrazovatel'nykh processov v informacionnom obshchestve // Filosofiya osviti. – Kiev. – 2006. – № 1.
4. Sugrobova, Yu.Yu. Obrazovanie – kategoricheskiy imperativ kul'turotvorchestva v sovremennoy polietnicheskom prostranstve Krihma // Sbornik nauchnykh trudov SWorld. – Odessa, 2013. – Vihp. 1. – T. 44.
5. Sugrobova, Yu.Yu. Kul'turotvorchist' u dialozi traditsiy i novaciy suchasnogo polietnichnogo suspil'stva Ukraini (krims'kiy dosvid): monografiya. – Simferopolj, 2012.
6. Sugrobova, Yu.Yu. Sovremenniy formi objektivacii kul'turotvorchestva // Mir nauki, kul'turi i obrazovaniya: mezhd. nauch. zhurnal. – 2013. – № 4 (41).

Статья поступила в редакцию 23.05.14

# Раздел 5

## ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 378.1

**Lokteva M.N. TRADITIONS AND INNOVATIONS IN TEACHING AND RESEARCH AND SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENTS OF THE SOUTH URALS IN 1990s.** The paper identified the main forms of student academic activity in the universities of the South Urals in the 1990s. A comparison with the previous period of 1980s, which was the highest rise in exploratory activity, is given. The specificity of the changes in the form and content of the research activities of students in the region and the factors that caused them have been revealed.

**Key words:** research activities, teaching and research, traditional and innovative forms of research activity of students of the Southern Urals.

*М.Н. Локтева, аспирант каф. отечественной истории и права Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: Mara-lokteva@yandex.ru*

### ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮЖНОГО УРАЛА В 1990-Е ГОДЫ

В работе выявлены основные формы студенческой научной активности в вузах Южного Урала в 1990-е гг. Проведено сравнение с предыдущим периодом – 1980-х гг. – наивысшего подъема исследовательской активности. Определена специфика изменений в форме и содержании научно-исследовательской деятельности студентов региона и факторы ее обусловившие.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, учебно-исследовательская работа, традиционные и инновационные формы научно-исследовательской деятельности студентов Южного Урала.

В силу многообразия и разнонаправленности вузов на Южном Урале, являющихся кузницей кадров для предприятий региона, важным аспектом был процесс качественного обучения и формирования полноценных специалистов, готовых творчески решать сложные научно-исследовательские, опытно-конструкторские и организационные задачи. В советский период в ведущих вузах региона был накоплен положительный опыт активного включения студентов в учебную и научную исследовательские сферы [1]. С началом 1990-х годов в силу ряда объективных и субъективных причин, много из этого опыта было утеряно. В то же время, несмотря на сложности финансового, социально-экономического характера, эта деятельность не была полностью прервана. Более того, к концу 90-х годов в основном были преодолены трудности переходного периода, что положительно отразилось на состоянии вузовской и студенческой науки.

Характеристика учебно-исследовательской (далее УИРС) и научно-исследовательской работы студентов (далее НИРС) рассматриваемого периода в отечественной историографии акцентирует внимание в основном на крупных вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Казани [2; 3; 4] и др. В числе региональных вузов наиболее полно освещена деятельность студенчества вузов Омска, Уфы и некоторых других [5; 6]. Южно-Уральский регион остался менее исследованным.

В статье предпринята попытка проанализировать формы и содержание УИРС и НИРС на примере Южного Урала в 1990-е гг.

В условиях становления рыночных отношений в 1990-е гг. создается новая ситуация в организации научно-исследовательской работы студентов (далее НИРС). Идеологически ориентированная советская научная система сменилась на демократическую модель [7]. Коммерциализация вузов, развитие предпринимательской деятельности, проникали в студенческую науку, ущемляя приоритет фундаментальных исследований, не дающих сиюминутной отдачи. Учебные заведения были вынуждены создавать проекты и исследования, хорошо оплачиваемые промышленными предприятиями и органами народного образования [8].

Анализ изменений в УИРС и НИРС позволяет, в свою очередь, выявить как общие, так и специфические черты процессов в сфере образования. Общей чертой для всех вузов были проблемы экономического характера, затронувшие высшую школу и студенчество, что выражалось в недостатке финансирования [9]. Внутренние затраты на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (далее НИОКР) в российской экономике сократились в 3 раза в 1990-е гг., что отразилось в том числе и на вузовской науке [10, с. 105]. Особенно остро этот вопрос стоял перед вузами технической направленности в силу необходимости закупок оборудования для проведения исследований. Перед гуманитарными университетами, с одной стороны, расширился спектр научных интересов в силу освобождения науки и научной мысли от строгого диктата идеологии, а с другой – появились требования к ориентации научной

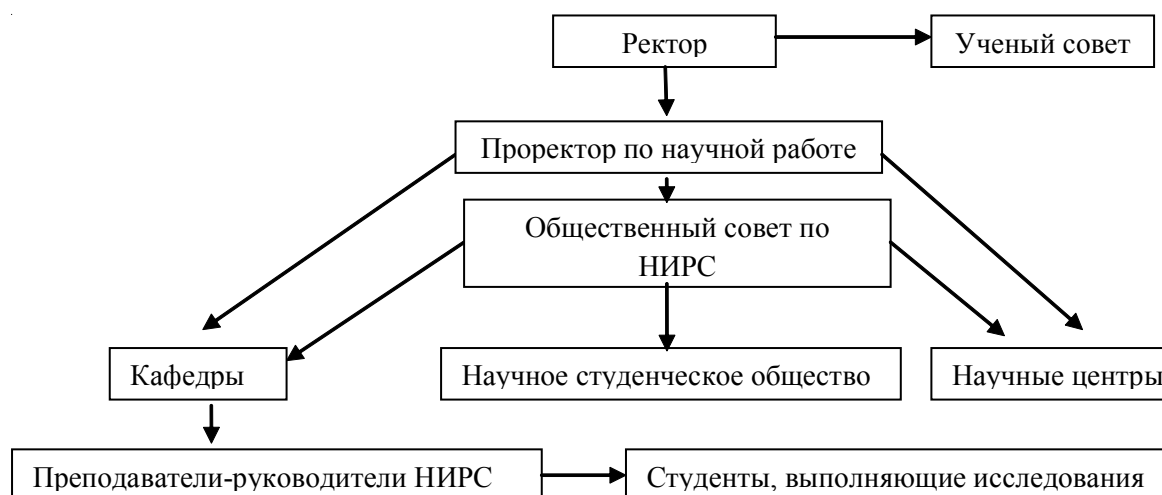


Рис. 1. Организация НИРС в вузах Южного Урала в 1990-е гг. [18, с. 12]

деятельности на конкуренцию и практическую направленность [11, с. 69].

Преемственность форм научной деятельности студентов региона наиболее ярко проявилась в организации УИРС. Как и ранее, она включала в себя работу, связанную с выполнением учебных планов и программ, и выражалась в подготовке и написании реферативных, курсовых и дипломных проектов. С помощью нее сложилась система, при которой студенты имели возможности выявить и раскрыть свои научные, творческие и организаторские способности.

Под руководством преподавателей уже с первых курсов студенты приобщались к научной работе на кафедрах, заключающейся, в основном, в написании реферативных работ, и проведении полевых [12, с. 3], археологических [13, с. 22], музейных [14] и производственных практик [15].

По мере приобретения знаний на 2-3 курсах студенты привлекались к эмпирическим изысканиям. На данном этапе выполнялись работы более сложного характера: написание научных статей, выступление на конференциях, подготовка эссе, стендовых докладов и др. На старших курсах при изучении специальных дисциплин учащиеся занимались прикладной исследовательской деятельностью и написанием квалификационной работы. Накопленный багаж знаний и умений позволял переходить от эмпирических к теоретическим и аналитическим исследованиям. Инициативы студентов находили поддержку и живой

отклик преподавателей, руководителей вузов. Бывший в 1990-е годы проректор по научной работе Челябинского государственного педагогического университета (далее – ЧГПУ; до 1995 г. Челябинский государственный педагогический институт) В.Я. Рушанин в одном из интервью отмечал: «Студенческая жизнь невозможна без элементов поиска, исследования. Если выходит статья в сборнике, значит, уже есть маленькое открытие. Если студент работает в кружке, то и потом в свою работу он будет вносить элементы творчества, будет работать нестандартно. Научный поиск учит работать с литературой, знакомит с биографиями знаменитых ученых» [16, с. 1]. Проректор по научной работе Уральской государственной академии ветеринарной медицины (далее УГАВМ; до 2000 г. – Троицкий ветеринарный институт) – А.И. Кузнецов, вспоминая о работе в те годы, говорил о значении данной деятельности, в том числе для воспитания будущих кадров: «мы старались, чтобы дипломная работа в последующем переходила в тему кандидатской. И это не случайно. 3-х годичный срок обучения в аспирантуре очень маленький, за это время освоить методы исследования, сдать кандидатский минимум, изучить литературу, выполнить экспериментальную часть работы, а потом ее оформить очень тяжело. А когда он уже на старших курсах познает предмет, готовит задел, ему намного легче создавать диссертационное исследование. Этим мы повысили процент результативности работы аспирантуры» [17].

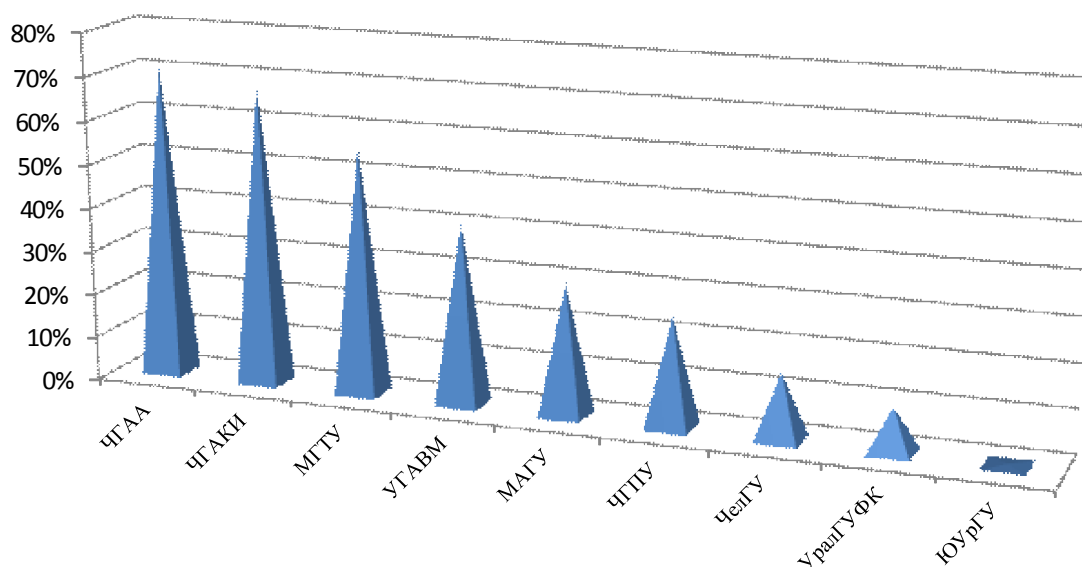


Рис. 2. Студенты вузов Южного Урала, принимавшие участие в научной жизни вузов в 1990-е гг. (в процентах) [25; 26]

Если УИРС способствовала раскрытию научных интересов и выбору тематики исследования, то НИРС преследовала две основные цели: с одной стороны, внести максимальный вклад в профессиональный рост будущего специалиста, а с другой – обеспечить преемственность в формировании научных кадров, подготавливая студентов к послевузовскому образованию.

Структура НИРС в вузах строилась вертикально вниз от ректората, принимавшего ответственные решения и взаимодействовавшего с вышестоящими органами образования. Проректор по научной работе руководил внутривузовскими подразделениями, отвечавшими за определенные локальные стороны научной жизни университета (рис. 1).

Данная схема НИРС сложилась в советский период и в разной степени активности сохранялась в вузах в изучаемый период. Она аккумулировала и направляла управленческие, материальные и педагогические ресурсы на организацию научно-исследовательской деятельности студентов.

Имеющаяся система предполагала взаимную активность не только преподавателей, но и студентов. Это выражалось в наличии научного студенческого общества (далее НСО) – добровольной организации, объединявшей студентов, выполнявших учебный план и активно занимавшихся самостоятельной творческой научно-исследовательской деятельностью [19, с. 9]. Благодаря пристальному вниманию ректоров и проректоров по науке наиболее активно эта модель работала в таких вузах, как ЧГПУ, Челябинская государственная агроинженерная академия (далее ЧГАА; до 1991 г. – Челябинский институт механизации и электрификации сельского хозяйства; до 2009 г. – Челябинский государственный агроинженерный университет), Южно-Уральский государственный медицинский университет (далее ЮУГМУ, до 1995 г. – Челябинский государственный медицинский институт; до 2013 г. – Челябинская государственная медицинская академия) и др.

Несколько отличной была система организации научной работы в остальных вузах региона. В них базой проведения фундаментальных и глубоких научных исследований студентов выступали профильные кафедры и лаборатории. На них студенты применяли полученные теоретические знания на практике и учились выполнять экспериментальные исследования. В технических вузах работа в основном была связана с изучением теоретической науки, обоснованием и сбором доказательств ее тезисов и с прикладными исследованиями, необходимыми для оптимизации процесса производства на предприятии [20, с. 90]. В гуманитарных же – с осмыслением и доказательством концепций известных ученых, а также созданием новой нормативной и методической базы для вузов, нуждавшихся в ней в связи со сменой идеологических и экономических приоритетов в стране. Важным аспектом работы на кафедрах было расширение культурного пространства учащихся через консультативные занятия с преподавателями. На механическом факультете Южно-Уральского государственного университета (далее ЮУрГУ) была основана общефакультетская лаборатория, предназначенная для размещения в учебных целях образцов ракетной техники разработанной в конструкторском бюро (далее КБ) С.П. Королева, В.Н. Челомея и др. [21]; на кафедре литейного производства и материаловедения Магнитогорского государственного технического университета им. Носова (далее МГТУ) изучалось использование окисных отходов металлургического производства в технологических процессах под руководством В.М. Колокольцева, В.П. Чернова, К.Н. Вдовина [22]; в ЧГПУ функционировала кафедра географии и методики преподавания географии под началом З.И. Тюмаевой, исследовавшая гидрологические сооружения Южного Урала [23, с. 156-160] и др.

Несмотря на социально-экономические трудности, развитие студенческой исследовательской работы продолжалось благодаря самоотверженному, подчас основанному на добровольных началах труду преподавателей, а также интересу и общественной инициативе учащихся. Ежегодно в вузах Южного Урала во всех видах НИРС участвовало около 35% контингента студентов: в вузах естественно-технической направленности – 40%, гуманитарной – 30%. В сравнении с советским периодом 80-х гг. наблюдался некоторый спад активности научных исследований студентов [24]. В технических и естественных вузах в науке в 1990-е гг. участвовали от 0,4 до 60%, в гуманитарных – от 10 до 68% (рис. 2).

Значительный разбег показателей вовлеченности студентов в НИРС связан, вероятно, как с объективными, так и субъек-

тивными факторами. К первой группе можно отнести влияние факторов социально-экономического характера, ко второй – заинтересованность и энтузиазм ректората и преподавателей, ответственных за организацию и развитие НИРС и УИРС в вузе.

Показателем выдающихся достижений в учебной и научной деятельности студентов 1990-х годов можно считать получение ими высоких наград. Так, стипендией им. В.И. Ленина были отмечены студенты ЧГАА А.В. Брюхов, О.В. Зятыков, О.В. Лежников, А.Г. Неустроев [27, с. 2]. Стипендией Президента РФ и Правительства РФ – студенты этого же вуза Р.А. Ахметжанова, Л.Г. Долгушина, Н.Л. Алябьева, И.А. Бухаров, А.Н. Карасов, Я.Ю. Ростова и другие [28, с. 1].

Привлекательность учебно-исследовательской и научной деятельности для студентов в немалой степени зависела от форм, в которых она развивалась. Большинство из них сложились еще на предыдущем, советском этапе, зарекомендовали себя эффективным инструментом раскрытия внутреннего потенциала студентов, и поэтому считались традиционными. К ним относятся конференции, олимпиады, кружковая деятельность, конкурсные работы, научные чтения, хозяйственные и хозяйственные задания. Данные формы НИРС преобладали в исследовательской деятельности студентов. Со второй половины 1990-х гг. все больше распространялись инновационные направления. Студенты участвовали в изобретательской деятельности, результатом которой становилось получение патентов РФ и внедрение разработок в производство, исследования с получением грантовой поддержки. В рамках развития новых направлений научной работы в вузах открываются студенческие бюро (далее СБ) и научно-производственные объединения (далее НПО) [29, с. 2].

Одной из распространенных традиционных форм исследовательской деятельности было участие в научных конференциях. Они проводились как средство повышения эффективности образовательного процесса. Целью данных мероприятий являлось обсуждение достижений науки, интеграция и обмен идеями, стимулирование заинтересованности молодежи в научном творчестве [30]. Характерной чертой научной жизни для всех вузов было проведение конференций на факультетском, внутривузовском, межвузовском, областном, региональном, российском и международном уровнях. Ежегодно в университетах Южного Урала проводились итоговые научно-практические отчетные конференции, лучшие доклады с которых публиковались в сборниках вузов [31, с. 1]. Сильным представителем на Всесоюзных конференциях от Южного Урала был ЮУГМУ. В 1990 г. студенты завоевали две золотые медали и дипломы победителей и один диплом за третье место [32, с. 2].

Большим событием научной жизни страны и региона было открытие уникального комплекса Аркаим, базой изучения которого был Челябинский государственный университет (далее ЧелГУ). Под руководством известного археолога Г.Б. Здановича студенты университета в ходе практик активно включались в полевые, археологические и этнографические работы. В начале 90-х гг. на объекте исследования появились первые иностранные специалисты-археологи из США, Канады, Германии, Франции. Вниманию к памятнику мировой науки способствовала 3-я международная конференция «Россия и Восток: проблемы взаимодействия», проходившая в 1992 году, а летом того же года студенты ЧелГУ ездили с докладами и экспозицией «Архитектурно-экологический комплекс музея-заповедника «Аркаим» на выставки в Рио-де-Жанейро и Гренаду, где были удостоены сертификатом международного уровня и отмечены благодарностью Международной Федерации [33].

Одной из традиционных форм НИРС в вузах Южного Урала были олимпиады и конкурсы различного уровня. В процессе подготовки к ним студенты приобретали новые знания, которые впоследствии могли переносить и на другие формы работ. В данную форму НИРС был вовлечен широкий круг студентов [34]. Высокий уровень подготовки участников подтверждался призовыми местами на олимпиадах и конкурсах самого высокого уровня. На протяжении 1990-х гг. учащиеся вузов неоднократно становились призерами и победителями Всероссийских и международных олимпиад по различным дисциплинам [35, с. 26, 36, с. 2 и др.]. Достоинно представляли регион студенты ЧелГУ, занимавшие призовые места на Всероссийской олимпиаде в 1998 г., а в 1999 г. ставшие вторыми на отборочном этапе чемпионата мира по программированию [37, с. 89].

Неделя науки, проводимая в каждом университете, внесла неоценимый вклад в становление новых традиций. В некоторых вузах они со временем преобразовывались в декады, а позднее в научные ассамблеи [38]. Студенты самостоятельно разрабатывали идеи по оформлению этажа плакатами, стенгазетами, объявлениями, а также проводили обоснованное членение научных секций, прорабатывали темы для дискуссий. Администрации вузов объявляли конкурсы на лучшую студенческую научно-исследовательскую работу по техническим и гуманитарным наукам [39, 40, с. 3]. В МАГУ в 1996 г. проходили мероприятия в рамках месяца наук, объединившие свыше 2000 студентов, выступивших с 527 докладами на 19 конференциях и круглых столах [41].

Сильным направлением в исследовательской работе гуманитарных вузов были научные чтения. Традиционным мероприятием было проведение на Южном Урале социологических чтений [42, с. 2]. Наиболее массовой формой они были для ЧГАКИ и ЧелГУ, ежегодно объединявших около 300 студентов [43].

Преемственность научных традиций в вузах Южного Урала в 90-е гг. заключалась в кружковой работе студентов. В рамках данного направления они исследовали острые проблемы современной науки, занимались самостоятельной экспериментальной научно-исследовательской работой, изобретательской деятельностью и проектами, связанными с получением авторского права [44].

Важным аспектом развития новых форм НИРС было ведение работы по разъяснению и помощи в получении прав на интеллектуальную собственность. Преподаватели объясняли идею изобретения, рассказывали, как оформляется заявка на него, вместе со студентами писали формулу открытия и его описание. Таким образом, процесс проходил от идеи до получения патента РФ [45, с. 22]. Данный вид практической научной деятельности активно поддерживался ректоратом МГТУ и был направлен на выполнение хозяйственных и госбюджетных проектов, приносящих вузу средства, необходимые для модернизации системы образования и науки. Количество патентов и число студентов, участвующих в их подготовке, возросло. В числе наиболее значимых открытий можно назвать разработку индукционной печи, устройства для проверки качества прокатных валков, устройства для заливки изложниц и ряд других, внедренных в производство региона, а впоследствии и предприятий страны [46].

На базе университетов создаются объединения, сотрудничавшие с предприятиями и выполнявшие коммерческие проекты и исследования [47, с. 18]. Примерами таких объединений служат НПО ЮУрГУ «Учебная техника и технологии», основанное в 1989 г. и существующее по сей день под руководством профессора Г.И. Калягина. Данное объединение привлекало студентов и ученых вуза для создания и обеспечения учебной техникой не только университетов России, но и зарубежных стран. Сегодня в ассортименте НПО более 2200 наименований продукции, из них около 1100 – высокотехнологичной [48]. В ЧелГУ было создано НПО «Экон-2», ориентированное на внедрение разного рода экономических, гуманитарных и технических

разработок. В рамках его деятельности осуществлялось сотрудничество с Уральским автомобильным заводом (далее УралАЗом), Челябинским электрометаллургическим комбинатом (далее ЧЭМК), заводом электромашин. Ректорат помог в разработке гибкой формы правовой организации, благодаря чему НПО ЧелГУ получило возможность заниматься научной деятельностью студентов. Основным направлением «Экон-2» являлось производство и реализация наукоемкой продукции – программной продукции, кристаллов, приборов, высокопродуктивных сверхпроводников, новых материалов [49].

Новой формой научной деятельности студентов, начинающей более активно распространяться со второй половины 1990-х гг. были гранты – система финансирования фундаментальных исследований из федеральных источников [50]. В 1993 г. в ЧелГУ велась работа по семи грантам с общим объемом финансирования 8 млн. рублей. В 1998 г. было выиграно 2 гранта, а в 1999 г. 15, что свидетельствует об интересе студентов к новому направлению исследований.

Инновационные формы НИРС в вузах велись в виде сотрудничества с научно-исследовательскими институтами (далее НИИ). Одним из успешных примеров такого сотрудничества был МГТУ. В результате реализации совместных научно-исследовательских проектов были спроектированы и удостоены высоких государственных наград ряд научных работ: «Проектирование, строительство и освоение двухфазных сталеплавильных агрегатов», «Реконструкция хвостовой части стана «250-2» ММК», «Доменная печь №7, устройство двух леток выпуска чугуна». Другой проект данного вуза привел к созданию в 1992 г. открытого акционерного общества ОАО «НИИ Метиз», в котором под руководством ученых НИИ студенты выполняли теоретические и экспериментальные работы по созданию и совершенствованию технологии производства металлоизделий, металлических сеток, холоднокатаных и плущенных лент, сварочных материалов, фасонных профилей и калибровочного металла [51, с. 177-178].

Наряду с изобретательством студенты занимались и рационализацией, усовершенствуя используемую в научных исследованиях аппаратуру, инструменты, способы исследований [52, с. 1-2].

Одной из особенностей НИРС второй половины 90-х гг. было создание венчурных студенческих отрядов. Например, в УГАВМ они состояли из 5-6 человек, которые вместе с преподавателями выезжали на сельскохозяйственные предприятия и выполняли различные задачи, например, *вакцинация, массовый забор крови, массовые диагностики и другие* [17].

Таким образом, несмотря на сложную социально-экономическую ситуацию 1990-х годов для вузовской науки, интерес студентов к исследовательской работе не угас. Они продолжали, и достаточно активно, участвовать в НИРС и УИРС. Руководство ведущих вузов Южного Урала сумело сохранить как традиционные их формы, так и внедрить новые, инновационные.

Выявление устойчивых форм организации НИРС и УИРС исследуемого периода имеет практическую направленность, позволяющую извлечь положительный опыт вовлечения студентов в научное и культурное пространство страны и региона.

#### Библиографический список

1. Горелова, Г.Г. Педагогические условия подготовки студентов к творческой профессиональной деятельности во внеаудиторной исследовательской работе: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1983.
2. Андриянов, А.В. Студенческое движение в общественно-политической жизни города Москвы в 1991-2008 гг.: дис. ... канд. ист. наук. – М., 2011.
3. Родионова, А.В. Трудовая занятость студентов в условиях реформирования системы высшего образования в России: дис. ... канд. социол. наук. – С.Пб., 2012.
4. Басин, В.С. Исследование аудитории массовой коммуникации в рамках субъектного подхода (на примере студенчества г. Казани): дис. ... канд. социол. наук. – Казань, 2003.
5. Дорожкин, Ю.Н. Студенческая молодежь современной России: социальный статус, жизненные ориентации, взгляд в будущее / Ю.Н. Дорожкин, Э.С. Гареев, Т.А. Зайцева. – Уфа, 1997.
6. Сафарова, Е.А. Общественно-политические процессы в студенческой молодежной среде Западной Сибири в 1990-е гг.: дис. ... канд. ист. наук. – Омск, 2004.
7. Об итогах Всесоюзной научно-практической конференции «Деятельность КПСС в условиях политического плюрализма» // Российский государственный архив новейшей истории (далее РГАНИ). Ф. Р-89. Оп. 20. Д. 68. Л. 3.
8. Глубоков, Д.Р. Год будущий и год минувший // За народное здоровье. – 1990. – № 16.
9. Бюджетное финансирование науки. Экономический портал [Э/п]. – П/д: <http://institutiones.com/general/50-2008-06-12-09-36-22.html>
10. Кузнецов, Ю. Финансирование гражданской науки в России из федерального бюджета: положение дел и основные проблемы // Отечественные записки: сб. ст. – М., 2002.
11. Мостовая, И.В. Парадигма социологического познания // Социально-гуманитарное знание. – 1990. – № 4.
12. Положение об исследовательской работе студентов. – Челябинск, 2008.
13. Блиновских, С. Поступил в институт – убери урожай? // Вечерний Челябинск. – 1993. – 8 окт.
14. Осипова, А.А. Исторический факультет 1932-1953 гг.; 1996-2006 гг. / М.Г. Абрамзон, И.Н. Кравцова, А.А. Осипова. – Магнитогорск, 2006.

15. ЧГПУ [Э/р]. – Р/д: <http://iecier.giop.ru/REOS/giep/unbase/ChGPU.nsf/html/CHGPUVNACHALEXXIVEKA>
16. Обухов, Д. Для меня годы в НСО много значат... (Интервью с проректором по научной работе В.Я. Рушаниным) // Молодой учитель. – 1995. – № 9.
17. Интервью с А.И. Кузнецовым, доктором биологических наук, профессором, заведующим кафедрой физиологии и фармакологии УГАВМ, от 19.11.2013 // Личный архив автора.
18. Ахатова, С.Н. Концепция развития научного студенческого общества Челябинского государственного педагогического университета (далее ЧГПУ) на 2000-2005 гг. / С.Н. Ахатова, А.Н. Мищенко. – Челябинск, 2000.
19. Устав НСО ЧГПУ. – Челябинск, 1999.
20. Колокольцев, В.М. МГТУ. Дела и люди. – Магнитогорск, 2009.
21. Лаборатории и центры ЮУрГУ [Э/р]. – Р/д: [http://susu.ac.ru/ru/f/aero/materialno-tehnicheskaja\\_baza](http://susu.ac.ru/ru/f/aero/materialno-tehnicheskaja_baza)
22. МГТУ [Э/р]. – Р/д: <http://www.magtu.ru/kafedra-liteynogo-proizvodstva-i-materialovedeniya.html>
23. ЧГПУ / Г.С. Шкребен [и др.]. – Челябинск, 2004.
24. Отчеты по НИР за 1989 г. в Магнитогорском государственном университете (далее МаГУ) и ЧелГУ // Подсчитано автором по: Городской архив Магнитогорска. Ф. Р-132. Оп. 1. Д. 2772. Л. 20; Ф. Р-861. Оп. 1. Д. 1668. Л. 1.
25. Отчеты по НИР в ЧГАА за 1990-1994 гг., в ЮУрГУ за 1990-1991 гг., в МГТУ за 1990-1996 гг., в УГАВМ за 1990-2000 гг., в ЧелГУ за 1990-2000 гг., в МаГУ 1990-1999 гг. // Подсчитано автором по: ОГАЧО. Ф. Р-1397; Ф. Р-861; Ф. Р-1606; Ф. Р-1778; Ф. Р-392; Отдел хранения документов ЮУрГУ. Ф. Р-1392; Городской архив Магнитогорска. Ф. Р-60; Ф. Р-132; Архив города Троицка. Ф. Р-55; Архив УГАВМ. Ф. Р-55; Архив федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Челябинский государственный университет» (далее – архив ЧелГУ). Ф. Р-861.
26. Механизатор. – 1999. – № 5.
27. Именные стипендиаты ЧИМЭСХ // Механизатор. – 1990. – № 30.
28. Механизатор. – 2000. – № 7.
29. Васильев, Ю. Новые виды участия студентов в научно-исследовательской деятельности // Механизатор. – 1990. – № 13.
30. Альманах научных открытий [Э/р]. – Р/д: <http://tele-conf.ru/aktualnye-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo/studencheskie-nauchnye-konferentsii-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-obrazovatel'nogo-protssesa.html>
31. Надоленко, С.В. VIII-я студенческая конференция // За кадры животноводства. – 1990. – № 5-6.
32. Сичко, В., Колесников, О. Студенческой конференции – успешной работы // За народное здоровье. – 1990. – № 8.
33. Отчет о научной деятельности ЧелГУ в 1992 г. // ОГАЧО. Ф. Р-861. Оп. 1. Д. 1888. Л. 5.
34. Любчанская, Т.В. Хроника исторического факультета // У ленинградского моста. – 2006.
35. Бабина, С.И. Впереди – олимпиада // За кадры животноводства. – 1990. – № 1-2.
36. Ружинская, Т. Ура, пришла олимпиада! // Механизатор. – 2000. – № 1.
37. Форстман, Г.В. Первый университет на Южном Урале. – Челябинск, 2011.
38. Повышение качества обучения по курсу графических дисциплин. Региональная научно-методическая конференция 13-15 декабря 1993 г. // Н.М. Лезина. – 1993.
39. Соколова, М.Г. Чествуем победителей // Кадры культуры. – 1990. – № 16.
40. Тюхина, Е. Конкурс студенческих работ // Механизатор. – 1997. – № 3.
41. Отчет по научно-исследовательской работе в МаГУ за 1996 г. // Городской архив Магнитогорска. Ф. Р-132. Оп. 1. Д. 3760. Л. 19.
42. Павлюк, И. А. Полезная форма обучения // За народное здоровье. – 1991. – № 7.
43. Отчет по НИРС ЧелГУ и ЧГПУ в 2000 г. // Архив ЧелГУ. Ф. Р-861. Оп. 1. Д. 2485. Л. 29; ОГАЧО. Ф. Р-1606. Оп. 1. Д. 2830. Л. 12.
44. Шатин, А.Ю. Модель хозяйственного механизма российского университета: теоретические и методологические основы: дис. ... д-ра эконом. наук – М., 2003.
45. Блинов, В.С. Студенческая наука и изобретательство на механико-машиностроительном факультете // История в лицах, Магнитогорск, – 2000.
46. Интервью с Вдовиним К.Н., заведующим кафедрой ЛПИМ МГТУ от 05.11.2013 г. // Личный архив автора.
47. Интервью с директором НПО ЧелГУ А.Ю. Шатиным // ОГАЧО. Ф. Р-861. Оп. 1. Д. 1576. Л. 19.
48. Оренбургский университет [Э/р]. – Р/д: <http://www.osu.ru/doc/961/news/4667>
49. Отчет по НИС в ЧелГУ за 1999 г. // Архив ЧелГУ. Ф. Р-861. Оп. 1. Д. 2750. Л. 24.
50. Челябинская область [Э/р]. – Р/д: <http://chelindustry.ru/view2.php?id=169&rr=13>
51. Никифоров, Б.Н. Магнитогорск. Краткая энциклопедия. – Магнитогорск, 2000.
52. Лебедева, Л.Н. Сегодняшний день науки // За народное здоровье. – 1990. – № 3.

## Bibliography

1. Gorelova, G.G. Pedagogicheskie usloviya podgotovki studentov k tvorcheskoy professional'noy deyatel'nosti vo vneauditornoy issledovatel'skoy rabote: dis. ... kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1983.
2. Andriyanov, A.V. Studencheskoe dvizhenie v obshchestvenno-politicheskoy zhizni goroda Moskv v 1991-2008 gg.: dis. ... kand. ist. nauk. – М., 2011.
3. Rodionova, A.V. Trudovaya zanyatost' studentov v usloviyakh reformirovaniya sistemih vihshego obrazovaniya v Rossii: dis. ... kand. sociol. nauk. – S.Pb., 2012.
4. Basin, V.S. Issledovanie auditorii massovoy kommunikacii v ramkakh subjektnogo podkhoda (na primere studenchestva g. Kazani): dis. ... kand. sociol. nauk. – Kazan', 2003.
5. Dorozhkin, Yu.N. Studencheskaya molodezh' sovremennoy Rossii: social'nyy status, zhiznenniye orientacii, vzglyad v budutsee / Yu.N. Dorozhkin, Eh.S. Gareev, T.A. Zayceva. – Ufa, 1997.
6. Safarova, E.A. Obshchestvenno-politicheskie processii v studencheskoy molodezhnoy srede Zapadnoy Sibiri v 1990-e gg.: dis. ... kand. ist. nauk. – Omsk, 2004.
7. Ob itogakh Vsesoyuznoy nauchno-prakticheskoy konferencii «Deyatel'nost' KPSS v usloviyakh politicheskogo plyuralizma» // Rossiyskiy gosudarstvenniy arkhiv novejshoy istorii (dalee RGANI). F. R-89. Op. 20. D. 68. L. 3.
8. Glubokov, D.R. God budutshiy i god minuvshiy // Za narodnoe zdorovje. – 1990. – № 16.
9. Byudzhethoe finansirovanie nauki. Ehkonomicheskij portal [Eh/r]. – R/d: <http://institutiones.com/general/50-2008-06-12-09-36-22.html>
10. Kuznecov, Yu. Finansirovanie grazhdanskoy nauki v Rossii iz federal'nogo byudzheta: polozhenie del i osnovnye problemih // Otechestvenniye zapiski: sb. st. – М., 2002.
11. Mostovaya, I.V. Paradigma sociologicheskogo poznaniya // Social'no-gumanitarnoe znanie. – 1990. – № 4.
12. Polozhenie ob issledovatel'skoy rabote studentov. – Chelyabinsk, 2008.
13. Blinovskikh, S. Postupil v institut – uberi urozhay? // Vecherniy Chelyabinsk. – 1993. – 8 okt.
14. Osipova, A.A. Istoricheskij fakul'tet 1932-1953 gg.; 1996-2006 gg. / M.G. Abramzon, I.N. Kravcova, A.A. Osipova. – Magnitogorsk, 2006.
15. ChGPU [Eh/r]. – R/d: <http://iecier.giop.ru/REOS/giep/unbase/ChGPU.nsf/html/CHGPUVNACHALEXXIVEKA>
16. Obukhov, D. Diya menya godih v NSO mnogo znachat... (Interv'yu s prorektorom po nauchnoy rabote V.Ya. Rushaninim) // Molodoy uchitel'. – 1995. – № 9.
17. Interv'yu s A.I. Kuznecovim, doktorom biologicheskikh nauk, professorom, zaveduyushim kafedroy fiziologii i farmakologii UGAVM, ot 19.11.2013 // Lichniy arkhiv avtora.
18. Akhatova, S.N. Konceptiya razvitiya nauchnogo studencheskogo obshchestva Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (dalee ChGPU) na 2000-2005 gg. / S.N. Akhatova, A.N. Mithenko. – Chelyabinsk, 2000.
19. Ustav NSO ChGPU. – Chelyabinsk, 1999.
20. Kolokol'cev, V.M. MGTU. Dela i lyudi. – Magnitogorsk, 2009.
21. Laboratorii i centri YuUrGU [Eh/r]. – R/d: [http://susu.ac.ru/ru/f/aero/materialno-tehnicheskaja\\_baza](http://susu.ac.ru/ru/f/aero/materialno-tehnicheskaja_baza)
22. MGTU [Eh/r]. – R/d: <http://www.magtu.ru/kafedra-liteynogo-proizvodstva-i-materialovedeniya.html>
23. ChGPU / G.S. Shkreben [i dr.]. – Chelyabinsk, 2004.

24. Otchetih po NIR za 1989 g. v Magnitogorskoy gosudarstvennoy universitete (dalee MaGU) i ChelGU // Podschitano avtorom po: Gorodskoy arkhir Magnitogorska. F. R-132. Op. 1. D. 2772. L. 20; F. R-861. Op. 1. D. 1668. L. 1.
25. Otchetih po NIR v ChGAA za 1990-1994 gg., v YuURGU za 1990-1991 gg., v MGUTU za 1990-1996 gg., v UGAVM za 1990-2000 gg., v ChelGU za 1990-2000 gg., v MaGU 1990-1999 gg. // Podschitano avtorom po: OGACHO. F. R-1397; F. R-861; F. R-1606; F. R-1778; F. R-392; Otdel khraneniya dokumentov YuURGU F. R-1392; Gorodskoy arkhir Magnitogorska. F. R-60; F. R-132; Arkhir goroda Troicka. F. R-55; Arkhir UGAVM. F. R-55; Arkhir federal'nogo gosudarstvennogo byudzhnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vihshego professional'nogo obrazovaniya «Chelyabinskij gosudarstvennij universitet» (dalee – arkhir ChelGU). F. R-861.
26. Mekhanizator. – 1999. – № 5.
27. Imenniye stipendiatov ChIMEhSKh // Mekhanizator. – 1990. – № 30.
28. Mekhanizator. – 2000. – № 7.
29. Vasiljev, Yu. Noviye vidih uchastiya studentov v nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti // Mekhanizator. – 1990. – № 13.
30. Aljmanakh nauchnikh otrikhtij [Eh/r]. – R/d: <http://tele-conf.ru/aktualnyie-problemyi-gumanitarnyih-distiplin-i-prepo/studencheskie-nauchnyie-konferentsii-kak-sredstvo-povyisheeniya-effektivnosti-obrazovatel'nogo-protssesa.html>
31. Nadoleno, S.V. VIII-ya studencheskaya konferenciya // Za kadrih zhivotnovodstva. – 1990. – № 5-6.
32. Sichko, V., Kolesnikov, O. Studencheskoy konferencii – uspehnoy rabotih // Za narodnoye zdorovje. – 1990. – № 8.
33. Otchet o nauchnoy deyatel'nosti ChelGU v 1992 g. // OGACHO. F. R-861. Op. 1. D. 1888. L. 5.
34. Lyubchanskaya, T.V. Khronika istoricheskogo fakulteta // U leningradskogo mosta. – 2006.
35. Babina, S.I. Vpered – olimpiada // Za kadrih zhivotnovodstva. – 1990. – № 1-2.
36. Ruzhinskaya, T. Ura, prishla olimpiada! // Mekhanizator. – 2000. – № 1.
37. Forstman, G.V. Perviy universitet na Yuzhnom Urale. – Chelyabinsk, 2011.
38. Povyisheeniye kachestva obucheniya po kursu graficheskikh disciplin. Regional'naya nauchno-metodicheskaya konferenciya 13-15 dekabrya 1993 g. // N.M. Lezina. – 1993.
39. Sokolova, M.G. Chestvuem pobediteley // Kadrih kul'turih. – 1990. – № 16.
40. Tyukhina, E. Konkurs studencheskikh rabot // Mekhanizator. – 1997. – № 3.
41. Otchet po nauchno-issledovatel'skoy rabote v MaGU za 1996 g. // Gorodskoy arkhir Magnitogorska. F. R-132. Op. 1. D. 3760. L.19.
42. Pavlyuk, I. A. Poleznaya forma obucheniya // Za narodnoye zdorovje. – 1991. – № 7.
43. Otchet po NIRS ChelGU i ChGPU v 2000 g. // Arkhir ChelGU. F. R-861. Op. 1. D. 2485. L. 29; OGACHO. F. R-1606. Op 1. D. 2830. L. 12.
44. Shatin, A.Yu. Modelj khozyajstvennogo mekhanizma rossiyskogo universiteta: teoreticheskie i metodologicheskie osnovih: dis. ... d-ra ehonom. nauk – M., 2003.
45. Blinov, V.S. Studencheskaya nauka i izobretatel'stvo na mekhaniko-mashinostroitel'nom fakultete // Istoriya v licakh, Magnitogorsk, – 2000.
46. Interv'yu s Vdovinim K.N., zaveduyuthim kafedroy LPIM MGUTU ot 05.11.2013 g. // Lichnij arkhir avtora.
47. Interv'yu s direktorom NPO ChelGU A.Yu. Shatinim // OGACHO. F. R-861. Op. 1. D. 1576. L. 19.
48. Orenburgskiy universitet [Eh/r]. – R/d: <http://www.osu.ru/doc/961/news/4667>
49. Otchet po NIS v ChelGU za 1999 g. // Arkhir ChelGU. F. R-861. Op. 1. D. 2750. L. 24.
50. Chelyabinskaya oblast [Eh/r]. – R/d: <http://chelindustry.ru/view2.php?idd=169&rr=13>
51. Nikiforov, B.N. Magnitogorsk. Kratkaya ehnciklopediya. – Magnitogorsk, 2000.
52. Lebedeva, L.N. Segodnyashnij denj nauki // Za narodnoye zdorovje. – 1990. – № 3.

Статья поступила в редакцию 05.04.14

УДК 327.82

*Priymachuk D.V.* **INTERNAL AND EXTERNAL DETERMINANTS OF THE POLITICAL PROCESS IN AFGHANISTAN (1945 -1992).** The article defines the characteristics of the political process in Afghanistan in the second half of the XX century, its direction and evolution. According to the author, the main determinants of this process are features of the geographical position of the country, which, on the one hand, blocked the socio-economic and political consolidation of the country, and, on the other hand, contributed to the formation of confrontation area in Afghanistan between the great powers. During analyzing the factors of Afghan ethnic conflict and involvement of the territory of the State into confrontation of the “cold war” great powers was taken into account. Being supported by the facts mentioned in the article, the author identifies the particular stages of the Afghan political process development and discloses their contents. In the end of the research the author concludes that today's Afghan political crises has an objective pattern.

**Key words:** Afghanistan, political process, determinants of a interethnic conflict, external intervention, stages of development.

*Д.В. Приймачук, посольство РФ в Афганистане, аппарат военного атташе, Исламская Республика Афганистан, г. Кабул, E-mail: dimapriyma@yahoo.com*

## ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В АФГАНИСТАНЕ (1945 - 1992 ГОДЫ)

В статье определяются характерные особенности развития политического процесса афганского государства во второй половине XX вв., его направленность и эволюция. По мнению автора, основными детерминантами этого процесса являются особенности географического положения страны, которые, с одной стороны, препятствовали социально – экономической и политической консолидации страны, а с другой – содействовали формированию в Афганистане зоны противостояния между великими державами. При анализе проблемы учитывается фактор межэтнических конфликтов, превращение территории этого государства в область противостояния великих держав периода «холодной войны». На этом фоне автор выделяет отдельные этапы развития афганского политического процесса и раскрывает их содержание. В результате исследования сделан вывод о преимущественно объективном характере современного политического кризиса Афганистана.

**Ключевые слова:** Афганистан, политический процесс, межэтнические конфликты, внешнее вмешательство, этапы развития.

Афганистан уже не одно десятилетие является одним из центров мировой напряженности. Несмотря на то, что это государство с момента крушения колониальной системы получило независимость, политическая стабильность так и не была дос-

тигнута. Наоборот, здесь продолжается перманентная гражданская война, дату окончания которой, учитывая активное вмешательство внешних сил, предвидеть очень сложно.



Представляется, что такое положение дел обусловлено характеристиками исторического развития политического процесса. В этой связи в рамках данной статьи предпринимается попытка проанализировать его основные детерминанты, сделать вывод о негативных факторах, обуславливающих современное политическое развитие Афганистана.

При этом в настоящей работе под понятием «политический процесс» понимается совокупность значимых характеристик политического развития, определяющих внутреннее положение государства.

Афганистан – южноазиатское средневосточное государство, территория составляет примерно 655 тыс. кв. км. Страна занимает важное геополитическое положение, имеет около 2,3 тыс. км общей границы со странами СНГ, на северо-востоке граничит с КНР (75 км), протяженность границы с Пакистаном – 2180 км, с Ираном – 820 км [1].

Относительно современной численности населения страны точных данных до сих пор не имеется. Известный афганский историк Мир Гулям Мухаммад Губар определял общее число населения (таджиков и хазарейцев), по Губару, составляло 15 млн. человек, из которых 6 млн. он относил к пуштуноязычному населению, к тюркоязычным народностям – 1 млн. чел, нуристанцам – 100 тыс., к белуджам – 70 тыс. человек. Число дариязычного населения (таджиков и хазарейцев), по Губару, составляло около 8 млн. человек или более 53% от общего числа населения страны [2].

По информации, опубликованной в ноябре 2011 г., население Афганистана «по итогам 2010 года составило 26 миллионов человек», в 2009 г. оно составляло 24,5 млн. В городах проживало лишь 5,7 млн. афганцев, основная масса – в сельской местности. Однако местные наблюдатели посчитали, что «эти данные не соответствуют действительности, так как только в Кабуле проживают от пяти до шести миллионов человек в зависимости от сезонной миграции. Традиционно зимой население афганской столицы увеличивается. Тогда как летом многие обитатели местных трущоб отправляются в провинции» [3].

Оценивая влияние особенностей географического положения на политическое развитие Афганистана, следует согласиться с мнением современного исследователя А.В. Ромодина, который отмечал, что расположение Афганистана фактически в середине азиатского континента, с одной стороны, способствовало развитию хозяйственных и культурных связей афганцев с соседними странами и народами, а с другой – стратегическое и экономическое значение страны как ворот в Индию неоднократно служило причиной её превращения в объект борьбы между различными завоевателями [4].

В этой связи в период древности и средневековья Афганистан становился ареной постоянных завоеваний и нашествий, а в новое время, вплоть до окончания Второй мировой войны – территориями, на которой разворачивалась схватка между ведущими государствами мира за влияние.

Кроме того, негативно влияли на общественно-политическое развитие Афганистана и чрезвычайно сложные географические условия, обусловленные сложным рельефом местности, ограниченными естественными ресурсами.

Это влияние, по справедливому замечанию В.М. Топоркова, обусловило такие особенности политической обстановки, как неспособность режима установить надежный контроль на всем протяжении государственных границ, периодическое снижение боевой активности оппозиции в связи с выходом части формирований на отдых за пределы страны и др. [5].

Итак, фактор неблагоприятного географического положения стал первым из ряда неблагоприятных детерминантов политического процесса афганского государства, поскольку негативно сказывался на социально-экономическом и общественно-политическом развитии страны, консервируя слабость и неразвитость государственных структур, её экономическую отсталость.

Кроме того, среди сущностных детерминант развития афганской государственности следует назвать следующие.

Во-первых, многонациональный и поликонфессиональный состав населения. В этой связи следует отметить, что в настоящее время в стране проживает более двадцати народов пяти этнических групп: иранской, тюркской, арабской, северо-индийской и дравидской, которые отличаются друг от друга по количественному составу, уровню социально-экономического развития, исторически сложившейся роли в экономической и политической жизни страны [6].

Другими словами, как отмечал Дж. Кьеца, в Афганистане «оказались перемешанными более пятидесяти этнических групп, говорящих более чем на двадцати языках. Значительно упрощая картину, мы всех их называем «афганцами». Но если спросить их самих: кто они? – последуют самые разные ответы. Никто не назовет себя афганцем, а пуштуном, таджиком, хазарейцем, узбеком ... Более того, мы услышим, что они часто определяют себя по названию города или долины, где живут, как например, кандагарцы или пянджширцы» [7, с. 3]. Естественно, что в таких условиях у властей возникали сложности с разработкой единой социальной и национально-культурной политики.

Следует отметить, что в период новейшей истории Афганистана власть несколько раз меняла свои приоритеты в рамках указанной сферы.

Так, в период с 1973 по 1978 гг. (после свержения монархии и объявления республиканского режима) в политической системе афганского государства исламский фактор играл значительную роль, правительство способствовало укреплению влияния исламского духовенства. Однако после так называемой Саурской революции (апрель 1978 г.) руководство пришедшей к власти Народно-демократической партии Афганистана (НДПА) провозгласило своей целью создание «общества, свободного от эксплуатации человека человеком» и светского государства. При этом исламское духовенство было подвергнуто жестким репрессиям. Далее, после ввода в страну в декабре 1979 г. советских войск, позиция нового режима в отношении исламской религии была несколько скорректирована. Однако это было сделано уже после того как исламская оппозиция набрала силу, активно пропагандируя лозунг борьбы с «неверными».

Непоследовательность правительственной политики в указанном вопросе в итоге привела к тому, что именно религиозно-национальный фактор явился одной из главных причин катаклизмов афганской государственности новейшего периода.

Не следует также забывать, что на государственной службе власти использовали преимущественно суннитов, параллельно ограничивая не только политические, но и социально-культурные права шиитов, индусов и других религиозных меньшинств, что естественно провоцировало их на протест.

Вторым существенным детерминантом современного общественно-политического развития Афганистана являлся сложный и противоречивый характер социальной структуры, которая включала в себя группы феодально-племенной верхушки и бюрократической буржуазии, крестьянства и интеллигенции, мелкой буржуазии и наемных рабочих [8, с. 82]. При этом «размытость» и «неконсолидированность» социальных групп препятствовали формированию общественного консенсуса, без которого невозможно нормальное функционирование государственного механизма.

Третьим негативным фактором детерминации политического процесса в Афганистане явилась мобильность населения. Как справедливо указывает В.М. Топорков, наиболее ярко он проявлялся во время социальных потрясений. Антиправительственная пропаганда, резкое ухудшение условий жизни, нарушение традиционных связей между городом и деревней, отсутствие гарантий для личной безопасности, разрушение жилья в ходе боевых действий вовлекли в территориальные передвижения до половины населения страны. Ломка старого государственного механизма, сопровождавшаяся репрессиями и экспроприацией имущества, обусловила отток подготовленных кадров из Афганистана [8, с. 83].

В-четвертых, не следует забывать негативное воздействие на общественно-политическую обстановку в Афганистане и так называемого традиционного фактора. В этой связи следует отметить, что отношение к тому или иному политическому режиму у большинства населения страны детерминировалось их мировоззрением, основанным на доминировании традиционных институтов, обычаев и неформальных форм поведения. Естественно, что в этих условиях любые попытки правящего режима обеспечить условия для скорейшего «модернизационного прорыва» непременно вступали в противоречие с указанными установками и были обречены на неудачу. Непосредственным результатом такой ситуации являлась чрезвычайная узость социальной базы любого политического режима, что, естественно, определяло его слабость и нестабильность.

В-пятых, представляется, что важнейшим детерминантом политического процесса Афганистана являлась политика сверхдержав СССР и США, которые в рамках «холодной войны», при-

мерно с середины 1970-х гг. стали рассматривать это государство в качестве арены борьбы за сферу собственного влияния, в связи с чем объективно не были заинтересованы в обеспечении стабильного развития его суверенной государственности.

Оценивая политическое развитие Афганистана в период с 1945 по 1992 гг., следует отметить, что его содержание определял процесс постепенной трансформации формы правления в направлении утверждения структур, характерных для республики. Вместе с тем необходимо обратить внимание на два обстоятельства: во-первых, республиканская форма правления (республика генерала М. Дауда, 1973 г.) имела специфический характер, обусловленный сильным влиянием авторитарных структур, а позднее советской политической системы, а во-вторых, форма правления, развивающаяся в Афганистане в указанных период, не имела прочной социальной поддержки. Кроме того, характерным атрибутом общественно-политического развития являлось существование сильной внесистемной оппозиции с её вооружёнными отрядами.

Анализ содержания процесса политического развития Афганистана в рамках указанного периода предполагает, на наш взгляд, выделение трёх этапов:

1. 1945 – 1973 гг. – монархический режим короля Захир Шаха (существовал с 1933 г.);
2. 1973 – 1978 гг. – процесс ликвидации монархии, становление авторитарного режима М. Дауда;
3. 1978 – 1992 гг. – попытка реализовать модель советского государства в рамках Демократической республики.

Первый из отмеченных этапов характеризуется, в первую очередь, постепенной трансформацией афганской общественно-политической системы в направлении утверждения конституционной монархии, что сопровождалось попытками модернизации социально-экономической сферы и стимулирования развития элементов капиталистических отношений в её структуре. При этом единственным источником социально-экономических реформ являлись иностранная финансовая помощь. Это обстоятельство, естественно, не могло стать гарантией решения многочисленных социальных проблем.

Нерешенность острых экономических проблем предполагала глубокие перемены политического характера. Их двигателем являлись оппозиционные настроения, захватывающие все большую часть населения. В частности, наряду с передовой интеллигенцией их носителями являлись представители средних городских слоев.

Деятельность оппозиции достаточно быстро принесла результаты. Уже в 1953 г. произошла смена кабинета министров, которой возглавил генерал Мухаммед Дауд, сыгравший весьма неоднозначную роль в дальнейшей истории Афганистана.

В течение 1950-х гг. правительство предпринимало попытки стимулирования поступательного экономического развития, активно привлекая иностранные инвестиции и используя позитивный советский опыт осуществления плановой экономики. Для увеличения поступлений из внутренних источников были разработаны новые законы о подоходном налоге с частных предпринимателей и торгово-промышленных компаний, приняты меры по улучшению системы бухгалтерского учета. Эти процессы сопровождались серьезными изменениями социального характера. В 1950-е гг. существенно расширилась образовательная система страны, были проведены мероприятия, направленные на эмансипацию женского населения. Так, в 1959 г. было отменено обязательное ношение женщинами чадры (1959 г.).

Однако, несмотря на реализацию отмеченных реформистских начинаний премьера Дауда, уже к началу 1960-х гг. обнаружилась непрочность и узость социальной базы нового курса. Фактически Дауда поддерживала лишь крупная буржуазия, получившая полный контроль над экономикой. В тоже время проводимые реформы все меньше устраивали феодальную аристократию, усматривавшую в политике Дауда угрозу своему положению, и мелкую буржуазию, которая в условиях «руководимой экономики» лишалась возможности развивать мелкий и средний бизнес. Крестьянство также фактически не получило никаких дивидендов от проводимой государством политики.

Недовольство политикой М. Дауда привело к тому, что инициативу проведения дальнейших реформ взял на себя король Мухаммад Захир Шах. Его непосредственной заслугой стало принятие в 1964 г. Конституции, которая закрепляла систему конституционной монархии, расширяла применение принципа парламентаризма.

Кроме того, впервые официально утверждались такие характерные для буржуазной государственности принципы как разделение ветвей власти, защита гражданских прав и свобод, свободная деятельность политических партий и организаций.

Следует отметить, что хотя введение новой афганской Конституции являлось, несомненно, прогрессивным шагом, реализация её положений объективно подрывала основы существующего политического режима, по-прежнему не имеющего широкой социальной базы. Очевидным фактом являлась и неготовность афганского общества к столь радикальным переменам в политической жизни. В этой связи, представляется, что процессы, характерные для общественно-политической жизни Афганистана второй половины 1960-х гг., во многом напоминали позднейшие «перестроечные» события в СССР.

Так, санкционирование «гласности» привело к оформлению легального оппозиционного движения. В его рамках выделялось несколько направлений, охватывающих весь политический спектр – от крайне правового традиционалистского, исламского фундаментализма до радикально левого. Кроме того, существенно активизировались рабочее и студенческое движения [9, с. 293 – 312].

В результате к началу 1970-х гг. стала очевидна неспособность правящего режима в рамках «демократического эксперимента» осуществить последовательную модернизацию страны. Возник острый социальный кризис, завершившийся в 1973 г. военным переворотом и ликвидацией монархии.

Приход к власти М. Дауда не изменил вектора развития страны по пути становления системы буржуазной государственности западного типа. Первоначальная идеологическая концепция политики нового режима, которая формулировалась как «прогрессивный афганский национализм», последовательно трансформировалась в «национальный национализм», или «даудизм». Этот путь подразумевал осуществление ненасильственных социальных преобразований, реализацию реформ под лозунгами исламского обновления, разработку самостоятельных идеологических принципов в рамках «истинной и разумной демократии», развитие страны в ритме «среднего», или «умеренного» пути, без колебаний вправо и влево, в интересах «большинства народа». Кроме того, эта концепция развития была подкреплена заявлением Дауда о том, что режим «избрал социализм в качестве принципа экономического развития нового афганского общества» [10]. Однако, уже к середине 1970-х гг. стал очевиден откровенный популизм политических деклараций лидера Афганистана, а его режим обнаружил очевидную тенденцию к трансформации в авторитарную военно-бюрократическую диктатуру.

Тем временем, политическая оппозиция продолжала активно развиваться. К концу 1970-х гг. её представляли два ярко выраженных основных направления – правое исламистское и левое «социалистическое», которые искусственно, с применением силовых методов, были лишены политического влияния, что послужило, на наш взгляд, главной причиной падения режима М. Дауда.

Результатом такого развития ситуации стал совершенный в апреле 1978 г. государственный переворот. К власти пришла Народная-демократическая партия Афганистана (НДПА), провозгласившая курс «социалистической ориентации».

Многие современные исследователи политической истории Афганистана считают, что военный переворот 27 апреля 1978 г. был осуществлен исключительно при поддержке СССР, а его результатом стал приход к власти марионеточного просоветского правительства. Однако данная точка зрения нам представляется весьма упрощенной.

Архивные материалы, опубликованные некоторыми исследователями, подтверждают, что руководство КПСС действительно поддерживало контакты с лидерами НДПА, и после перехода ее в оппозицию режиму М. Дауда призвала основные фракции к партийному единству. Представители КПСС даже информировали руководство НДПА о ходе своих переговоров с Даудом.

В тоже время каких-либо прямых свидетельств о том, что советские представители принимали решение об осуществлении политического переворота не существует. Более того, очевидно, что «советизация» Афганистана была не выгодна советскому руководству, поскольку неминуемо привела бы к жесткому ответу со стороны США и НАТО, что, учитывая геогра-

фическое положение Афганистана, объективно угрожало бы советским границам [11]. Другими словами, СССР (как, кстати, и США) был заинтересован скорее в сохранении контролируемого и предсказуемого режима Дауда и нейтрального статуса Афганистана.

Тем не менее, очевидно, что установление в Афганистане режима НДПА объективно означало вовлечение страны в орбиту советского влияния. Другими словами, основные тенденции общественно-политического развития страны стали во многом определяться Москвой. Тем не менее, жесткого давления с её стороны Кабул не испытывал. В этой связи показательно, что советские советники, наводнившие страну после событий 1978 г., предпочитали оказывать лишь «направляющее», «опосредованное» влияние на общественно-политическую обстановку. Единственным исключением являлась акция 27 декабря 1979 г. по ликвидации режима Х. Амина, по приказу которого был убит первый руководитель Демократической Республики Афганистан (ДРА) Нур Мохаммад Тараки.

Рассматривая эволюцию общественно-политического развития Афганистана на этапе нахождения у власти НДПА, можно, на наш взгляд, утверждать, что основным её содержанием явились попытки нового руководства перенести опыт развития советской государственности на афганскую почву. При этом главным деструктивным фактором общественно-политического развития страны данного периода определялся слабостью цент-

ральной власти. Руководство ДРА контролировало лишь около 20% территории с населением менее 50%.

Объективная слабость режима НДПА была также обусловлена низким уровнем образования значительной части горожан, неграмотностью крестьян (более 95%). В результате идеи и лозунги «афганского социализма» не находили понимания у большинства населения. Фактически только силовые структуры являлись опорой режима.

В результате к середине 1980-х гг. в Афганистане проявились аналогичные советским процессы «застоя» и «системного кризиса». Надежды на своеобразную «перестройку» связывались со сменой партийного руководства в 1989 г., однако и этот шаг в условиях стремительного развивающихся процессов распада СССР и мировой социалистической системы уже не мог существенно повлиять на стабилизацию обстановки. Падение советского режима явилось неизбежным и стало реальностью в 1992 г. [12, с. 144–145].

Таким образом, противоречивость основных тенденций и слабость центральных государственных структур представляли собой главные особенности политического процесса афганского государства в период с 1945 по 1992 гг. Они были обусловлены совокупностью детерминант как объективного свойства, связанных с историческими особенностями афганской государственности, так и субъективного, определяемого реалиями «холодной войны».

#### Библиографический список

1. История Афганистана [Э/р]. – Р/д: <http://www.afghanistan.ru/doc.xhtml?id=103>
2. Абдуллоев, Р. Кого больше в Афганистане? [Э/р]. – Р/д: <http://www.easttime.ru/analitic/2/13/479.html>
3. Сайт РИА Новости: [Э/р]. – Р/д: <http://www.ria.ru/world/20111121/493981568.htm>, 21.11.2011
4. Ромодин, А. В. Афганистан. Часть 1. [Э/р]. – Р/д: <http://afg-hist.ucoz.ru/publ/6-1-0-10>
5. Топорков, В.М. Советский союз и политическая обстановка в Афганистане в 1978-1990 гг. Опыт факторного анализа // Вестник чувашского университета. – 2005. – № 3.
6. История Афганистана [Э/р]. – Р/д: <http://www.afghanistan.ru/doc.xhtml?id=103>
7. Дж. Къеза Бесконецная война. – М., 2003.
8. Топорков, В.М. Советский союз и политическая обстановка в Афганистане в 1978-1990 гг. Опыт факторного анализа // Вестник чувашского университета. – 2005. – № 3.
10. О деятельности оппозиционных групп в данный период времени см. подробнее: История Афганистана с древнейших времен до наших дней / отв. ред. Ю.В. Ганковский. – М., 1982.
11. Цит по: В.Г. Коргун История Афганистана. XX век. – М., 2004.
12. Мордкович, Н. История модернизации Афганистана: взгляд из Москвы [Э/р]. – Р/д: <http://www.afghanistan.ru/doc/11522.html>
13. Подробнее об этих процессах см.: Спольников, В.Н. Афганистан и исламская оппозиция: истоки и цели. – М., 1990.

#### Bibliography

1. Istoriya Afganistana [Eh/r]. – R/d: <http://www.afghanistan.ru/doc.xhtml?id=103>
2. Abdulloev, R. Kogo bolshe v Afganistane? [Eh/r]. – R/d: <http://www.easttime.ru/analitic/2/13/479.html>
3. Sayit RIA Novosti: [Eh/r]. – R/d: <http://www.ria.ru/world/20111121/493981568.htm>, 21.11.2011
4. Romodin, A. V. Afghanistan. Chastj 1. [Eh/r]. – R/d: <http://afg-hist.ucoz.ru/publ/6-1-0-10>
5. Toporkov, V.M. Sovetskij soyuz i politicheskaya obstanovka v Afganistane v 1978-1990 gg. Opiht faktornogo analiza // Vestnik chuvashskogo universiteta. – 2005. – № 3.
6. Istoriya Afganistana [Eh/r]. – R/d: <http://www.afghanistan.ru/doc.xhtml?id=103>
7. Dzh. Kjeza Beskonechnaya vojna. – M., 2003.
8. Toporkov, V.M. Sovetskij soyuz i politicheskaya obstanovka v Afganistane v 1978-1990 gg. Opiht faktornogo analiza // Vestnik chuvashskogo universiteta. – 2005. – № 3.
10. O deyatel'nosti oppozitsionnykh grupp v dannij period vremeni sm. podrobnее: Istoriya Afganistana s drevnejshikh времен do nashikh dneij / otv. red. Yu.V. Gankovskij. – M., 1982.
11. Cit po: V.G. Korgun Istoriya Afganistana. XX vek. – M., 2004.
12. Mordkovich, N. Istoriya modernizacii Afganistana: vzglyad iz Moskvih [Eh/r]. – R/d: <http://www.afghanistan.ru/doc/11522.html>
13. Podrobnее ob etikh processakh sm.: Spoljnikov, V.N. Afganistan i islamskaya oppoziciya: istoki i celi. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 26.04.14

УДК 32

#### Radonova A.V. HISTORICAL EXPERIENCE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF SOCIAL POLICY IN RUSSIA.

This paper contains an analysis of historical experience in the development and implementation of social policy in Russia. The characteristics of the population and order within a state social insurance system are given. The analysis of legislation that regulated the Soviet system of social security of the population has been conducted. The basics of the main institutions of social protection in the USSR, such as social assistance and social insurance of employees, have been specified.

**Key words:** historical experience, development and implementation of social policy, social support, social assistance, social security, social activities, social insurance, social assistance and reforming period.

**А.В. Радонова**, канд. истор. наук, доц., зав. каф. уголовного права Алтайского института экономики, г. Барнаул, E-mail: [radonova@barmaul.muh.ru](mailto:radonova@barmaul.muh.ru)

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ОТЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ

В статье содержится анализ исторического опыта разработки и реализации социальной политики в России. Дана характеристика органов и порядка обеспечения населения по системе государственного социального страхования. Анализируется законодательство, регулирующее советскую систему социального обеспечения населения. Раскрывается сущность базовых институтов социальной защиты в СССР, таких как социальная помощь и социальное страхование наёмных работников.

**Ключевые слова:** исторический опыт, разработка и реализация социальной политики, оказание социальной поддержки, социальная помощь, система социального обеспечения, социальная деятельность, социальное страхование, период реформирования.

Проблема социального обеспечения и социальной защиты населения, как одна из самых главных задач любого цивилизованного государства, имеет наряду с экономическими аспектами, аспекты правового, гуманитарного, культурно-образовательного характера, актуальность которых, представляется не преходящим явлением и заслуживает всемерного расширения пристального внимания всей общественности.

В Российской Федерации в настоящее время вопросы социального обеспечения и социальной защиты граждан далеки от благополучного их решения. Для подавляющего числа пенсионеров уровень пенсионных выплат по сравнению с жизненными потребностями переживаемого периода слишком низок. В связи с этим остаются неудовлетворенными многие насущные жизненные потребности пенсионеров.

В настоящее, время существует довольно много научной литературы о реформировании советской системы социального обеспечения в России.

Появляются отдельные работы об использовании мирового опыта по проблемам пенсионного обеспечения населения. Например, Е. Четыркин и С. Кабанкин совершенно обоснованно предлагают использовать международный опыт решения подобных проблем, Ю. Воронин предлагает обратить внимание на опыт дореволюционной России в создании страховых пенсионных касс. Однако почему-то умалчивается вопрос о возможности и необходимости использования советской пенсионной системы.

Исследование государственной социальной политики Российской Федерации в период радикального формирования общественно-политической системы в 1990-е годы требует знания исторического опыта разработки и реализации такой политики в прошлом страны.

На наш взгляд, логично выделить три основных этапа периодизации, подтверждаемых территориальными источниками и фактами из социальной истории России: дооктябрьский 1917 года; советский 1917-1991 годы; 1991-2000 годы – постсоветский период.

Необходимо отметить, что до начала периода правления Петра I социальная политика в России фактически существовала в форме социальной помощи нуждающимся со стороны частных лиц и церкви (в местах расположения церквей и монастырей). При Петре I были преданы забвению такие известные ещё издревле Руси формы социальной помощи нуждающимся, как предоставление кредита, поддержание хозяйства и другие. В то же время, созданная Петром Великим система государственного призрения имела разветвлённый контур централизованного и местного управления [1, с. 34].

На период правления Екатерины II приходится лишь начало длительного периода создания системы приказов общественного призрения по всей территории империи: первым по времени открытия был Новгородский приказ (1776 год), формирование же остальных приходится на период с 1778 по 1850 годы.

В конце XVIII века были впервые созданы специализированные типы благотворительных заведений, которые до учреждения приказов общественного призрения практически не существовало. В XIX веке социальная политика в основном сводилась к заботе о малообеспеченных слоях населения. Крупным вкладом в дальнейшее совершенствование и развитие системы государственного и общественного призрения и благотворительности стала отмена крепостного права и реформа губернских и городских органов управления.

В процессе индустриальной индустриализации 60-70-х годов XIX века кардинально изменилась социально-экономичес-

кая жизнь России, а значит и социальная роль государства. Благотворительность в это время была одним из средств гармонизации общества, поэтому власти её всемерно поощряли.

Основа формируемой системы государственного призрения в этот период не была государственной в полном смысле слова, а получила своё название потому, что её создала государственная власть, она приняла на себя выработку этой системы, регулирование дела призрения в жизни, создание для неё правовых норм, государственную помощь ей, фактически же осуществление заботы о нуждающихся на практике осуществляли местные общественные организации – сельских общин, городов, а также помещики и церковные организации, в основном, монастыри [2, с. 57].

Понятия «социальная помощь» и «социальное обеспечение» появились на страницах российской педагогической печати в первые годы после крушения самодержавия. Хотя в мае 1917 года в составе первого коалиционного Временного правительства созданное новое ведомство – Министерство государственного призрения (МГП) ещё сохраняло термин «призрение».

Создание министерства было вызвано тяжёлым материальным положением основной массы населения России, продолжавшейся войной, экономической разрухой, политическим хаосом и растущим в связи с этим количеством граждан, нуждающихся в защите [3, с. 28].

Большое значение для становления социальной политики имело принятие 31.10.1918 года «Положения о социальном обеспечении трудящихся». Оно законодательно закрепляло ряд принципиально новых функций: социальное обеспечение всех без исключения граждан РСФСР, источником существования которых являлся лишь собственный труд; социальное обеспечение трудящихся за счёт государства и через органы государственной власти. Положением предусматривались следующие виды социального обеспечения: 1) врачебная помощь; 2) денежные пособия и пенсии; 3) помощь натурой.

Характерной особенностью периода «военного коммунизма» являлось то, что обеспечение всех категорий нуждающихся в большинстве случаев выражалось в снабжении продовольствием, одеждой и топливом [4, с. 57].

Действовавшая в нашей стране в 20-е годы XX века советская модель социальной политики соответствовала сложившимся социально-историческим реалиям, господствовавшей официальной идеологии и, в целом, отвечала потребностям времени. Это признаётся теперь и всеми экспертами – критиками социальной политики бывшего СССР. Данная модель достаточно полно вписывается в структурно-логический эволюционный ряд, имеющий историко-культурные, национальные корни и опирающийся на вековые традиции и обычаи народа.

Период 20-х годов XX века, рассматриваемый как этап поисков и экспериментов в рамках переходного периода в смену парадигмы социального познания и реализации идей всеобщей единой системы социальной помощи нуждающимся, завершился формированием достаточно прогрессивной и эффективной для своего времени советской модели социального обеспечения трудящихся. В ней нашли своё отражение классовый подход и возврат к традиционной для России общинной (общественной) системе взаимной и самопомощи трудящимся, в том числе и в сельской местности.

Социальная политика в отношении рабочих осуществлялась в порядке социального страхования. Практически государственное социальное обеспечение сохранилось в отношении военнослужащих и инвалидов войны.

Был осуществлён переход от системы единого и равного для всех граждан социального обеспечения к системе разных форм обеспечения для различных социальных групп и завершён очередной этап в эволюции отечественной модели социальной политики.

С незначительными изменениями данная модель социальной политики действовала в нашей стране более 70 лет, вплоть до 1991 года.

Социальная политика СССР включала оказание необходимой в рамках предусмотренной советскими законами помощи инвалидам войн, пенсионерам из числа военнослужащих и членам их семей [5, с. 66].

Исторической особенностью развития страны в XX столетии является довольно продолжительное участие в двух мировых и гражданской войнах, а также в ряде локальных войн и вооружённых конфликтов. В этой связи среди населения практически весь рассматриваемый период времени сохранялся и периодически пополнялся соответствующий социальный слой, нуждавшийся в государственном социальном обеспечении и поддержке.

Изменения центральных и местных органов системы социальной политики были нацелены на реализацию конституционных прав и гарантий гражданам в рамках действовавшей социальной модели. Речь шла об улучшении аппаратной работы всех госструктур, борьбе с бюрократизмом, что полностью соответствовало проводимой в стране социальной политике коммунистической партии.

Социальная функция, адаптированная применительно к решаемым задачам, имела своё логическое развитие и применение в деятельности органов здравоохранения, народного образования, культуры, внутренних дел, министерства обороны, в сфере торговли, бытового обслуживания, услуг и т.д. Многие социальные проблемы решались в рамках компетенции партийных и советских органов, а также ряда общественных организаций, таких как комсомол и профсоюзы. Специфичной и характерной чертой советской модели социальной политики была система двойного подчинения и контроля – со стороны Советов всех уровней и вертикальной цепочки исполнительных органов власти. В некоторой степени это повышало чёткость функционирования системы, усиливало возможность контроля исполнения, однако, в целом, это приводило к усложнению структурно-функциональной модели управления социальным обеспечением населения за счёт функциональных цепочек дублирования и, как следствие, к усилению бюрократизации всей системы. Полномочия представительных выборных органов власти находились в обратной пропорциональной зависимости к их иерархическому уровню: чем ниже иерархический уровень Совета, чем ближе он был к конкретному человеку, его реальным нуждам

и запросам, тем меньшими возможностями и полномочиями по оказанию социальной помощи он обладал.

В связи с проведённой в 1946 году реформой системы государственного управления, указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 23 марта Наркомсобес был реорганизован в Министерство социального обеспечения РСФСР. В его состав было передано из ведения Совета Министров РСФСР управление по государственному обеспечению и бытовому устройству семей военнослужащих. Структурно вновь образованное министерство, согласно штатному расписанию, включало в себя ряд управлений и отделов центрального аппарата, обеспечивающих реализацию всех возложенных на него социально-управленческих функций.

В годы «оттепели» и «застоя» продолжалось совершенствование социальной политики СССР, которая трансформировалась под воздействием соответствующих идеологии и социально-экономических реалий. Сохранялась тенденция развития функций штатного состава управленческого аппарата и поиска эффективных социальных решений в центре и на местах. В годы «застоя» вопросам улучшения социального положения и материально-бытового обеспечения инвалидов, семей погибших воинов, ветеранов войны и труда, а также отдельных категорий военнослужащих – участников боевых операций, уделялось постоянное внимание. Принимались соответствующие государственно-правовые документы, расширялись льготы и преимущества. Вместе с тем следует отметить, что единый, интегрированный правовой акт, впервые установивший организационные, экономические и правовые основы социальной защиты ветеранов был принят лишь в конце 1994 года, однако в связи с недостаточным финансированием его реализация осуществлялась не в полной мере [6, с. 42].

Изменения центральных и местных органов системы социальной политики были нацелены на реализацию конституционных прав и гарантий граждан в рамках действовавшей социальной модели. Речь шла об улучшении аппаратной работы всех госструктур, борьбе с бюрократизмом, что полностью соответствовало проводимой в стране социальной политике коммунистической партии.

Таким образом, можно констатировать, что действовавшая в нашей стране более 70 лет советская модель социальной политики соответствовала сложившимся социально – историческим реалиям, господствовавшей официальной идеологии и, в целом, отвечала потребностям времени. Это признаётся теперь и всеми экспертами – критиками социальной политики бывшего СССР. Данная модель достаточно полно вписывается в структурно-логический эволюционный ряд, имеющий историко-культурные, национальные корни и опирающийся на вековые традиции и обычаи народа.

#### Библиографический список

1. Стремouхов, А.В. Человек и его правовая защита: теоретические проблемы. – СПб., 1996.
2. Пантелеева, Т.С. Экономические основы социальной работы. – М., 2009.
3. Проблемы социальной защиты населения. IV всероссийская научно-практическая конференция, февраль 2009 года: сборник статей / под ред. Л.Г. Лаптева, А.П. Шумилина. – Пенза, 2009.
4. Наклонов, Д.Н. Формирование системы социальной защиты населения. – СПб., 2008.
5. Рождественский, А.В. Государственное регулирование социальной сферы. – Чебоксары, 2009.
6. Якимчук, С.В. Социальная защита населения и её совершенствование в современных условиях. – Белгород, 2008.

#### Bibliography

1. Stremoukhov, A.V. Chelovek i ego pravovaya zashita: teoreticheskie problemih. – SPb., 1996.
2. Panteleeva, T.S. Ehkonomicheskie osnovih social'noy rabotih. – M., 2009.
3. Problemih social'noy zashitih naseleniya. IV vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya, fevral' 2009 goda: sbornik statey // pod red. L.G. Lapteva, A.P. Shumilina. – Penza, 2009.
4. Naklonov, D.N. Formirovaniye sistemih social'noy zashitih naseleniya. – SPb., 2008.
5. Rozhdestvenskiy, A.V. Gosudarstvennoye regulirovaniye social'noy sferih. – Cheboksariy, 2009.
6. Yakimchuk, S.V. Social'naya zashita naseleniya i eyo sovershenstvovaniye v sovremennikh usloviyakh. – Belgorod, 2008.

*Статья поступила в редакцию 24.04.14*

# Раздел 6

## СОЦИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 316.34

*Batnasunov A.S. ETHNIC YOUTH IDENTITY IN A POLYETHNIC REGION AS A COMPONENT OF CIVIL IDENTITY.* The concepts of «identity of a personality», «civil identity», «ethnic identity» are analyzed in by the researcher. The structure of the civil identity as the result of identification processes is investigated. Possibility of consideration of ethnic youth identity in a polyethnic region as an element of civil identity is determined.

**Keys words:** youth, polyethnic region, identity of personality, civil identity, social identity, ethnic identity.

**А.С. Батнасунов**, канд. социол. наук, доц. каф. социальной работы социально-психологического факультета, Институт образования и социальных наук, Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: batnasunov1980@rambler.ru

### ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЕЖИ ПОЛИЭТНИЧНОГО РЕГИОНА КАК ЭЛЕМЕНТ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В работе анализируются понятия «идентичность личности», «гражданская идентичность», «этническая идентичность». Исследуется структура гражданской идентичности как результата идентификационных процессов. Выявляется возможность рассмотрения этнической идентичности молодежи полиэтничного региона как элемента гражданской идентичности.

**Ключевые слова:** молодежь, полиэтничный регион, идентичность личности, гражданская идентичность, социальная идентичность, этническая идентичность.

Анализируя ситуацию самоопределения современной молодежи, стоит отметить, что именно молодежь, представляя собой специфическую социально-демографическую группу, наиболее чутко реагирует на любые социальные трансформации.

Рассматривая процесс формирования гражданской идентичности современной молодежи полиэтничного региона, необходимо остановиться на анализе определения «идентичности личности», «этнической идентичности» «гражданской идентичности».

В кратком словаре по социологии приводится следующее определение «Идентификация – процесс отождествления индивидом себя с другим человеком, группой, коллективом, помогающий ему успешно овладевать различными видами социальной деятельности, усваивать и преобразовывать социальные нормы и ценности, принимать социальные роли» [1, с. 80].

Соответственно, идентичность представляет собой результат процесса идентификации, т.е., отождествления себя с определенной социальной группой, коллективом. Например, школьник отождествляет себя с группой школьников в целом, с учащимися определенной школы, класса, студент соотносит себя с группой студенчества. Представители современной молодежи соотносят себя с различными группами: молодежь, студенчество, субкультурные сообщества (готы, эмо, репперы), так же молодежь отождествляет с определенными статусными группами (дочь, сын, племянник, внук) и т.д. Отождествляя себя с определенными группами, молодые люди принимают за норму определенные нормы и правила поведения.

Таким образом, идентичность личности можно понимать как результат процесса идентификации, в результате которого личность принимает те или иные установки, нормы и правила пове-

дения характерные для членов определенной группы. Логично предположить, что отождествляя себя с определенной группой (студенты, школьники, работающая молодежь, неработающая молодежь, «золотая молодежь» и т.д.), личность выполняет определенные ролевые и статусные установки характерные для представителей данной группы.

Согласно мнению Г. Теджфела, автора теории социальной идентичности: «гражданская идентичность является компонентом социальной идентичности, то есть индивидуального знания о том, что «персона» принадлежит некоторой социальной группе вместе с эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства» [2]. Следовательно, гражданская идентичность является компонентом социальной идентичности наряду с гендерной, возрастной, профессиональной и т.д.

Вилкова И.В., отмечает, что понятие «гражданская идентичность» объединяет философские, социально и политико-ориентированные категории и выражается в осознании личностью принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, готовности и способности выполнять сопряженные с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [3].

Анализируя существующие определения понятия «гражданская идентичность», заметим в структуре социальных идентичностей, что гражданская, представляет собой осознание личности своей принадлежности к государству, обществу, а степень ее сформированности у молодых людей является залогом гражданской стабильности общества.

Формирование гражданской идентичности молодежи процесс достаточно сложный. Влиять на процесс формирования гражданской идентичности совсем не просто, как это может показаться.

Особое значение в идентификационных процессах принадлежит формированию чувства «патриотизма» современной молодежи, что предположительно является неотъемлемым элементом в целом гражданской идентичности.

Исследования, которые были проведены Горшковым М.К. и Шереги Ф.Э. выявили тот факт, что среди молодежи, ощущающей себя гражданином Российской Федерации, доля осознающих себя патриотом России в полной мере составляет 36,1%, а не отождествляющих себя патриотом или не определившихся в своей патриотической позиции – 22,7%. Эти показатели среди первых «своей национальности» составляют соответственно 22,8% и 35,9% [4, с. 79].

Таким образом, считать сформированное чувство «патриотизма» у современной молодежи результатом процесса гражданской идентификации не стоит. Однако, патриотизм, на наш взгляд, является одним из элементов гражданской идентичности в целом.

Шикова Р.Ю. отмечает, что в основе гражданской идентичности лежит идентификация с обществом, государством, страной. Гражданство ассоциируется с государством, гражданственность с Родиной, Отечеством и патриотизмом [5].

Соглашаясь с мнением Вилковой И.В., отметим, что становление идентичности гражданской фиксируется не только фактом осознания гражданской принадлежности, но и в большей степени тем отношением, которое к ней проявлено, и принятием данного факта, как значимого в жизни человека. Базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм, как чувство приверженности гражданской общности, признание ее значимой ценностью.

Вопрос о факторах, влияющих на формирование гражданской идентичности, является достаточно проблематичным. Современные исследователи предпринимают попытки выявления факторов влияющих на формирование гражданской идентичности, среди которых называют: общее историческое прошлое, общую культуру, самоназвание гражданской общности, переживание совместных эмоциональных состояний. Однако, рассматривая, формирование гражданской идентичности современной молодежи в условиях поликультурного, полиэтнического региона, стоит отметить, что рассматриваемые факторы могут влиять, как на формирование гражданской идентичности, так и на формирование этнической идентичности.

Понятие гражданской идентичности в понимании современных молодых людей может замещаться понятием этнической идентичности, хотя данные понятия отождествляться не могут.

Понятие гражданской идентичности молодежи полиэтнического региона зачастую отождествляется с понятием этнической, национальной идентичности, что подтверждается данными исследования, проведенного Горшковым М.К., Шереги Ф.Э., согласно которым 69% опрошенной молодежи ощущают себя гражданами Российской Федерации, а для 21% молодежи, гражданская идентичность затруднена этнической принадлежностью, поэтому 11,1% из них ощущает себя «представителями своей национальности» и 9,9% «гражданами своей республики» [4, с. 74].

Анализируя существующие определения понятия «этническая идентичность» приходим к выводу, что этническую идентичность, целесообразно рассматривать как отождествление себя с определенной этнической общностью, нацией. Это так же является результатом процесса соотношения себя с этнической общностью, которое предполагает эмоционально-ценностное значение, придаваемое человеком своей этнической принадлежности.

Согласно определению Т.Г. Стефаненко «Этническая идентичность – составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности» [6].

Рассматривая гражданскую идентичность молодежи полиэтнического региона, стоит предположить, что этническая идентичность является элементом гражданской идентичности в том случае, когда гражданская идентичность определяется как общероссийская гражданская идентичность. Общероссийскую гражданскую идентичность, мы предлагаем рассматривать как процесс отождествления молодежью полиэтнического региона себя с «представителями своей национальности», «гражданами своей республики» в составе Российской Федерации. Другими словами, сформированное у молодежи чувство принадлежности своей этнической общности, нации к России.

Таким образом, этническая идентичность молодежи полиэтнического региона, может рассматриваться как элемент гражданской идентичности в целом, однако, данное предположение на наш взгляд нуждается в эмпирическом подтверждении.

#### Библиографический список

1. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М., 1988.
2. Tajfel, H. Social identity & intergroup relations. Cambridge. – Paris, 1982.
3. Вилкова, И.В. К вопросу об определении сущности понятия гражданская идентичность // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6 (июнь) [Э/р]. – Р/д: <http://human.snauka.ru/2012/06/1386>
4. Горшков, М.К. Молодежь России: социологический портрет / М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги. – М., 2010.
5. Шикова, Р.Ю. Гражданская общероссийская идентичность (социологический аспект) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1: регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология [Э/р]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-obshcherossiyskaya-identichnost-sotsiologicheskij-aspekt>
6. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. – М., 1999.

#### Bibliography

1. Kratkiy slovarj po sociologii / pod obth. red. D.M. Gvishiani, N.I. Lapina; sost. Eh.M. Korzheva, N.F. Naumova. – M., 1988.
2. Tajfel, H. Social identity & intergroup relations. Cambridge. – Paris, 1982.
3. Vilkova, I.V. K voprosu ob opredelenii suthnosti ponyatiya grazhdanskaya identichnostj // Gumanitarihe nauchnihe issledovaniya. – 2012. – № 6 (iyunj) [Eh/r]. – R/d: <http://human.snauka.ru/2012/06/1386>
4. Gorshkov, M.K. Molodezhj Rossii: sociologicheskij portret / M.K. Gorshkov, F.Eh. Sheregi. – M., 2010.
5. Shikova, R.Yu. Grazhdanskaya obtherossiyskaya identichnostj (sociologicheskij aspekt) // Vestnik Adihgeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 1: regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kuljturologiya [Eh/r]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/grazhdanskaya-obshcherossiyskaya-identichnost-sotsiologicheskij-aspekt>
6. Stefanenko, T.G. Ehtnopsikhologiya. – M., 1999.

Статья поступила в редакцию 18.04.14

УДК 316.48

**Lugovaya O.M. SOCIAL TENSION AS A STAGE IN CONFLICT DEVELOPMENT.** In the paper social tension as manifestation of one's dissatisfaction and as development of a social conflict is considered; the characteristic of a social conflict is described; the main stages of development of social tension are given.

**Key words:** social tension, social conflict, development of a social conflict, conflict sources.

**О.М. Луговая, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: lugolis@yandex.ru**

## СОЦИАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ КАК ЭТАП В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТА

В статье рассматривается социальная напряженность как проявление неудовлетворенности, как процесс развития социального конфликта; характеристика социального конфликта; приводятся основные этапы развития социальной напряженности.

**Ключевые слова:** социальная напряженность, социальный конфликт, процесс развития социального конфликта, источники конфликта.

Конфликты, необходимые и неизбежные в любом, в том числе и российском обществе, в силу ряда объективных и субъективных обстоятельств, могут приобретать деструктивный характер, нарушая стабильность общества и ставя под сомнение ход социально-экономических преобразований. Обострение традиционных для нашего общества социальных коллизий дополняется противоборством социальных интересов, ранее не имевших «выхода на поверхность» общественной и государственной жизни. Увеличивается разрыв между растущим благосостоянием отдельных групп населения и понижением уровня жизни большинства, между характером и структурой спроса и предложением на рынке труда и т.д. Социальный конфликт это особый тип взаимодействия социальных субъектов, один из самых древних способов взаимодействия существ, способных к самосознанию. Разрешение конфликта, регулирование и локализация социальной напряженности предполагает изучение не только состава и структуры этих социальных явлений, но и их источников, процессов их становления, взаимопревращения, последовательности и соотносительности в социальном пространстве. Выход социального конфликта на уровень общества, преодолевающий его уникальность и ситуативность, приобретает большую вероятность по мере генерализации разнородных интересов, способной вовлечь в противоборство значительные массы людей, превратить поиск выхода из конкретной конфликтной ситуации в «революцию растущих притязаний» со стороны широких слоев общества. Именно поэтому стратегическим направлением изучения социального конфликта представляется обращение к субъектности, выявление активного начала в социальном действии, неразрывно связанного с интересом и способом его осознания действующим субъектом. Источником конфликта может выступать не только индивид или социальная общность, но и социальный институт [1].

На сегодняшний день в российском обществе практически отсутствуют интегрирующие идеи, общезначимые ценности, проекты, стратегии развития, поддержанные обществом в целом. С этой точки зрения, существующие в нем социальные конфликты, могут быть описаны как моменты развертывания противоречий между ценностями, интересами, потребностями двух или более социальных субъектов. В основе процесса аккумуляции потенциала социальной напряженности, конфликтного потенциала лежит неудовлетворенность, возникающая как результат несоответствия, рассогласования ценностей, интересов, потребностей различных социальных субъектов и первый шаг на пути осознания ими реального противоречия. Следует подчеркнуть, что в основании явления социальной напряженности наряду с неудовлетворенными потребностями и лежит несвоевременное или неадекватное (или то и другое одновременно) удовлетворение нужд и потребностей отдельных социальных общностей, групп. Следовательно, основой перехода от ситуации, описываемой термином «социальная напряженность» к конфликтной ситуации и далее к открытому конфликту выступает несвоевременное или неадекватное удовлетворение нужд и потребностей, трансформирующееся в процесс увеличения подавленных базовых инстинктов большинства населения, а также невозможность даже минимального их удовлетворения. Один из центральных этапов превращения противоречия в конфликтное взаимодействие – идентификация лиц, групп, организационных структур, блокирующих деятельность, движение к намеченным целям. Трансформация неудовлетворенности в субъектно-субъектное отношение позволяет рассматривать ее как явление социальной действительности – социальную напряженность. В определенном смысле, можно сказать: если неудовлетворенность выступает как сущность рассматриваемого типа отношений, то напряженность – их явление в социальной действительности, обнажение, обострение которого происходит в форме социального конфликта [2].

Таким образом, нарастание социальной напряженности и вызревание условий для социального конфликта происходит в процессе становления субъектно-субъектных отношений неудовлетворенности, выявления и идентификации контрагентов отношений неудовлетворенности как реальных или потенциальных виновников определенного дефицита ресурсов, власти, авторитета. Противоречие между возрастающими потребностями людей и возможностями их удовлетворения, можно рассматривать одновременно как основание, причину и результат того, что человек, социальная общность развиваются не во всей своей целостности, а в какой-либо одной только определенности. Несовпадение, рассогласованность в развитии различных сторон явления, различие в темпах и интенсивности этого развития периодически обостряет проблему соответствия потребностей и возможностей их удовлетворения, приобретающую при определенных условиях кризисные черты. Необходимо иметь в виду также и то обстоятельство, что объективный недостаток, фрагментарность знаний субъектов потенциального конфликтного взаимодействия друг о друге имеет следствием «расплывчатость очертаний» субъекта этого отношения, позволяющую увидеть лишь то, как его поддерживает, возвышает или же унижает тот всеобщий тип, к которому мы его причисляем. Проблема заключается в том, на основании какого фрагмента конструируется тип [3; 4].

Из сказанного выше следует: чем объективнее отношение к данному субъекту, тем больше шансов, что в качестве такого фрагмента может быть использован именно тот, который выражает, представляет его сущность, существенные характеристики. Природа конфликта, предполагающая субъективный характер средств его разрешения, предопределяет необходимость выявления и учета не только сущностей, уникальных характеристик субъектов, выступающих в качестве сторон конфликта, но и особенностей конкретной ситуации, в которой он протекает. Группы, осознающие, в той или иной мере, противоположность своих интересов, должны постоянно соприкасаться, контактировать между собой. Наличие трудностей, препятствий, возникающих в процессе подобных контактов актуализирует конфликтную ценность присутствия в структуре того или иного социального явления (образования) компонентов, способных информировать, извещать стороны потенциального конфликта о состоянии, намерениях друг друга. Социальная напряженность, рассматриваемая как одна из составляющих социального конфликта, проходит в своем развитии несколько этапов:

1. Осознание потенциальными субъектами конфликтных отношений различий в отношениях с объектом этих отношений.
2. Обособление, отграничение, снижение интенсивности связей и контактов.
3. Осознание противоположности своих отношений с объектом потенциального конфликтного взаимодействия по сравнению с другим субъектом (субъектами) подобных отношений.
4. Осознание неразрешимости сложившихся субъектно-субъектных отношений по поводу объекта потенциального конфликта в рамках существующих институтов и установлений.
5. Конфликтная ситуация, представляющая собой момент завершения процессов взаимного прояснения позиций, «персонализации» ответственности, одновременно выступающая завершающим этапом процесса осознания неразрешимости сложившихся отношений в рамках существующих институтов и установлений.
6. Открытый конфликт – полное или частичное разрушение существующих связей, отношений, институтов, нарушение установившихся в рамках данной социальной общности норм, правил, традиций [5].

Противоречия и их осознание в форме определенных различий между субъектами социальных отношений не всегда ведут



к конфликту, напряженности. Социальный конфликт может быть представлен как некая пограничная ситуация, чреватая переходом социальной системы, в которой он происходит, в состояние, слабо поддающееся прогнозированию и, чаще всего, непредусмотренное конфликтующими сторонами. Пограничность ситуации социального конфликта, его уникальность, ситуативность, непредсказуемость последствий ставят проблему изучения объективного процесса его становления, поэтапного развития.

Этот процесс включает в себя следующие этапы:

- усиление неудовлетворенности различных социальных субъектов условиями своей жизнедеятельности;
- обнаружение причинно-следственной связи между характером объекта неудовлетворенности и деятельностью других социальных субъектов, вызывающее социальную напряженность;

#### Библиографический список

1. Сорокина, Е.Г. Конфликтология в социальной работе. – М., 2009.
2. Ратников, В.П. Конфликтология. – М., 2007.
3. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – СПб., 2008.
4. Анцупов, А.Я. Конфликтология в схемах и комментариях / А.Я. Анцупов, С.В. Баклановский. – СПб., 2009.
5. Ломанн, Ф. Разрешение конфликтов с помощью НЛП. – СПб., 2007.

#### Bibliography

1. Sorokina, E.G. Konfliktologiya v social'noy rabote. – M., 2009.
2. Ratnikov, V.P. Konfliktologiya. – M., 2007.
3. Ancupov, A.Ya. Konfliktologiya / A.Ya. Ancupov, A.I. Shipilov. – SPb., 2008.
4. Ancupov, A.Ya. Konfliktologiya v skhemakh i kommentariyakh / A.Ya. Ancupov, S.V. Baklanovskiy. – SPb., 2009.
5. Lomann, F. Razreshenie konfliktov s pomoshchyu NLP. – SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 14.04.14

УДК 378 + 37.0 + 316.7

*Masilova M.G., Bogdan N.N.* **SOCIAL ORIENTATION AS A COMPONENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF THE HEAD.** The article deals with the analysis of a social component of the managerial competence of the head. Clusters of competencies that ensure the success of management are considered. The importance of social orientation in the managerial competence and a type of control of an individual leader are substantiated.

**Key words:** socially oriented management culture, social orientation of the head, managerial competence, social and personal competencies.

**М.Г. Масилова**, канд. социол. наук, доц. каф. управления персоналом и трудового права ФГБОУ ВПО «Владивостокский гос. университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: [marina.masilova@vvsu.ru](mailto:marina.masilova@vvsu.ru); **Н.Н. Богдан**, канд. социол. наук, доц. каф. управления персоналом Сибирского института управления филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, E-mail: [bogdan-nn@mail.ru](mailto:bogdan-nn@mail.ru)

## СОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

Статья посвящена анализу социальной составляющей управленческой компетентности руководителя. Рассматриваются кластеры компетенций, обеспечивающие успешность управленческой деятельности. Обосновывается значимость социальной ориентированности в управленческой компетентности, направленности личности руководителя и типа управления.

**Ключевые слова:** социально ориентированная культура управления, управленческие компетенции, социальная ориентированность руководителя, социально-личностные компетенции.

Современный период формирования управленческой модели в России ознаменован становлением социально ориентированной культуры управления. В ее основе лежит не прагматический подход к решению социальных проблем, названный А.Г. Асмоловым «культурой полезности» (для такой культуры характерно отношение к человеку с точки зрения пользы, которую он приносит организации и обществу), а гуманистический, с позиции «культуры достоинства», самооценности человека для общества [1].

В настоящее время запрос на высокий уровень управленческой компетентности выражается в требованиях, предъявляемых к личности руководителя: способности к обеспечению оптимальных моделей организации жизни и профессиональной деятельности, эффективному использованию и развитию внутреннего потенциала, гибкости, адаптивности к изменяющимся

условиям, способности находить нестандартные решения управленческих задач.

Компетентность в целом как своего рода сплав профессиональных знаний, умений, навыков, мотивации и других личностных составляющих представляет собой разносторонние способности человека, пронизанные комбинацией практического опыта. Компетентность в данном контексте (от лат. *competere* – соответствовать, подходить) – это личностная способность специалиста решать определенный класс задач. При этом профессиональные задачи могут быть конкретно-специфическими или инвариантно-типичными. В литературе описано множество классификаций компетенций. Для разнородной деятельности выделяют различные виды компетенций (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.А. Петровская и др.). Чаще всего выделяются профессиональные (профессионально-ориентированные) и общие

(ключевые, базовые, универсальные, надпрофессиональные и т.д.) компетенции.

Понятие управленческой компетентности понимается особая характеристика субъекта управления независимо от того, какому уровню менеджмента соответствует занимаемая им должность. Как правило, при создании модели управленческих компетенций учитывается специфика управленческого труда.

По мнению экспертов по разработке моделей компетенций, деятельность руководителя можно условно разбить на несколько сфер и соответственно выделить кластеры компетенций:

- специальные профессиональные компетенции, необходимые руководителю для осуществления функций и обеспечения процессов. Специальные компетенции отражают уровень владения знаниями и навыками, относящимися к определенной предметной области;

- организационно-управленческие компетенции, необходимы руководителям в любой сфере деятельности. Эти компетенции составляют основное содержание программ MBA и включают в себя системный анализ ситуации, принятие стратегических решений, привлечение внешних и внутренних ресурсов для решения бизнес-задач и т.д.;

- лидерские компетенции относятся к сфере руководства и управления людьми. Они отражают способность менеджера распорядиться властью и полномочиями, направлять деятельность в определенное русло, оказывать подчиненным поддержку, проявлять к ним участие и формировать чувство общности;

- межличностные компетенции относятся к способности управленца строить и поддерживать оптимальные отношения с людьми. Наличие указанной способности требует развития определенных социальных навыков, таких, как понимание других людей и их поведения, навыков коммуникации и взаимодействия с окружающими, создания мотивации, а также умения предотвращать и разрешать конфликты. В идеале, компетентный менеджер способен поставить себя на место другого человека, правильно оценить его ожидания и выстроить свое поведение с учетом этих ожиданий. Это способность вести себя адекватно ситуации;

- личностные компетенции и установки (мировоззрение, взгляды и отношения, способствующие правильному исполнению обязанностей). В их основе лежат уверенность в себе, склонность влиять на среду своего обитания, стремление к улучшению и кардинальному изменению существующей ситуации, нацеленность на результат и саморазвитие, способность действовать в условиях неопределенности, развитое самосознание и навыки самоконтроля.

Очевидно, что для разных руководящих должностей каждая из перечисленных компетенций имеет свое значение. Относительная важность отдельных компетенций и их групп не задается автоматически названием должности, а зависит от особенностей организации и должностных обязанностей. Однако практически во всех моделях присутствуют инвариантные компетенции, обеспечивающие успешность управленческой деятельности в различных областях.

Инвариантное ядро управленческой компетентности составляет наличие определенного уровня управленческих знаний, умений, способностей и опыта, которые, проявляясь и формируясь в управленческой деятельности, позволяя руководителю действовать самостоятельно, оптимально и ответственно.

Поскольку компетентность является не только средством решения профессиональных задач, но также инструментом оптимизации взаимодействия субъекта с объектом управления и необходимым условием развития организации и работников, то исследователи рассматривают социальную компетентность руководителя как важную часть управленческой компетентности, как личностное, но при этом социально обусловленное образование в характеристике руководителя (Н.А. Дубинко, И.А. Зимняя, Г.К. Кувина, Е.И. Кудрявцева и др.).

Это находит свое отражение и в квалификационных характеристиках должностей руководителей, в которые, наряду с профессиональными характеристиками, включены также социальные составляющие. Так, руководитель должен знать законодательные и нормативные правовые акты, социальные требования и нормативы, организацию управления социальным развитием предприятия, основы социального планирования; психологию труда и социальную психологию; методы проведения социологических исследований и психологического тестирования, изучения общественного мнения; методы анализа соци-

альных программ и определения их экономической эффективности; формы и системы оплаты труда, материального и морального стимулирования; передовой отечественный и зарубежный опыт управления социальными процессами и др. [2].

Социальными задачами руководителя в современных условиях являются обеспечение необходимого уровня стабильности коллектива, адаптации работников, управление психологической устойчивостью персонала, профилактика и снятие социального напряжения и конфликтов в коллективе, создание условий для укрепления здоровья и повышения работоспособности, выявление и содействие в разрешении социальных проблем персонала.

Кроме того, работникам может быть необходима помощь и поддержка, когда они попадают в сложные или критические ситуации, связанные с потерей работы или близкого человека, болезнью (инвалидностью), переменой места жительства или проблемами из-за социальных катаклизмов – то есть когда необходимо сделать ответственный выбор, например, браться за новую работу, получать новое образование и др.

Причиной проблем может быть сам человек, его психологические качества и состояние, приводящие к невозможности самостоятельно справиться с трудной ситуацией. Одни работники могут нуждаться в помощи больше, другие меньше, но, не получив помощи и поддержку в нужное время, человек может оказаться в сложном положении, в которое невольно вовлекаются также семья и ближайшее окружение.

Именно поэтому социальная настроенность руководителя в широком понимании как ориентированность на социальное развитие коллектива и в узком – способности и готовности оказать конкретную социальную поддержку сотрудникам – является важной составляющей его управленческой компетентности.

Как показывают наши исследования и реальный опыт управленческой деятельности, социальная ориентированность руководителя выражена тем лучше, чем в большей степени у него сформированы социально-личностные компетенции. Социально-личностные компетенции можно определить как способность руководителя к конструктивному использованию своих знаний, умений, навыков для успешного создания социальных связей (как формальных, так и неформальных), позволяющих осуществлять влияние на окружающих. Многими исследователями подчеркивается большое значение неформальных контактов в управленческой деятельности руководителя. Так, Г. Кунц и С. О'Донелл утверждают: «Если подчиненные руководствуются только правилами и инструкциями, установленными руководством, они могут работать на 60 или 65% своих возможностей, просто выполняя обязанности достаточно удовлетворительно, чтобы удержаться на рабочем месте. Чтобы добиться полного использования способностей подчиненных, руководитель должен вызывать у них соответствующий отклик, оказывая внимание и заботу» [3].

Р. Гоффи отмечает, что подчиненным «... нужно нечто большее, необходимо видеть перед собой человека, который искренне волнуется за судьбу людей и их общего дела» [4].

Общаясь с тем или иным человеком, успешные руководители, помимо чисто делового аспекта, уделяют внимание личности собеседника, стремятся выяснить подробности, касающиеся его семьи, здоровья, интересов, увлечений. В итоге менеджеры знают, что представляют собой люди, с которыми приходится работать, могут точно описать черты их характера, интересы и стиль поведения.

Различные авторы в число социально-личностных компетенций включают компетенции, связанные

- с психофизиологическими особенностями личности руководителя (обладание гибкостью, уравновешенностью, стрессоустойчивостью, подвижностью психических процессов, выдержкой, самообладанием; способность и готовность к высокой концентрации и скорости переключения внимания, работоспособности, выносливости);

- с лидерскими качествами (обладание харизматическими качествами, способность и готовность к лидерству);

- с человековедческими компетенциями (обладание знаниями психологии человека, способность и готовность управлять людьми на основе выявления и развития личностных способностей, достоинств и недостатков подчиненных, создания оптимальных условий для деятельности в коллективе);

- с коммуникативными компетенциями (способность к сотрудничеству как умение устанавливать и развивать партнерс-

кие отношения, готовность взаимодействовать в коллективе, выстраивать внешние и внутренние отношения на гуманно-личностной основе, способность к межкультурной коммуникации, проявлению толерантности и эмпатии).

Таким образом, социально-личностные компетенции затрагивают множество сфер личности.

Помимо социальной компетентности руководителя, эффективность деятельности организации обуславливается и тем, в какой степени руководитель ориентирован на выполнение производственной задачи и на коллектив. Если в стиле управления гармонично сочетаются данные направления, руководитель адекватно оценивает свои возможности и способности сотрудников, дает им соответствующие задания, то коллектив работает ритмично.

Другими словами, важной характеристикой руководителя является тип управленческого поведения. Тот или иной тип выбирается руководителем не только потому, что он позволяет успешнее достигать актуальные в рамках реализуемой деятельности цели, но и потому, что соответствует более значимой для личности системе отношений. Исследование типа управленческого поведения позволяет выявить ориентации руководителя.

Нами предпринято исследование социальной составляющей управленческой компетентности руководителя, в ходе которого изучались социальная ориентированность, направленность личности руководителя и стиль управления<sup>1</sup>.

В ходе анкетирования выяснялось мнение сотрудников о позиции, роли руководителя по отношению к работникам и предпочитаемых качествах. В результате установлено, что руководитель для своих работников должен быть, в первую очередь, экспертом в профессиональных вопросах (84%), наставником (69%) и существенно в меньшей степени – коллегой 36% и помощником в возникающих проблемах (26%), то есть сотрудники предпочитают в большей степени формальные отношения с руководителем, руководствуясь установкой – «руководитель – начальник, а не друг».

Соответственно к наиболее важным качествам респонденты отнесли деловые характеристики: умение брать на себя ответственность за результаты работы (94%), способность быть лидером, вызывать уважение (86%), обладание гибкостью, уравновешенностью, выдержкой (81%), умение эффективно общаться, взаимодействовать с другими людьми (75%).

Однако среди качеств руководителя, которые желательны для работников, оказалось и соперничество коллегам, искреннее участие (71%), готовность оказывать помощь при возникающих социальных проблемах (62%), умение выбирать оптимальные формы помощи и поддержки работникам при возникающих социальных проблемах (60%), владение информацией о социальных льготах, услугах, гарантиях для работников со стороны государства и организации (47%), а также знание социального положения подчиненных (52%) и проявление интереса к социальному самочувствию работников (48%). То есть работникам важно «человеческое лицо» руководителя.

Вместе с тем, 34% респондентов считают необязательным интерес со стороны руководства к социальному положению и самочувствию работников, не желают от начальника проявления «отеческой заботы», дружеских отношений.

Неоднозначность восприятия работниками роли и позиции руководителя, по всей видимости, связана с особенностями личности самого руководителя, его установками и ориентациями в работе и общении с подчиненными.

В свою очередь анализ самооценки руководителями значимости управленческих компетенций позволил установить, что наиболее значимыми компетенциями, являются: осуществление оперативного и стратегического планирования деятельности



Рис. 1. Управленческая решетка Блейка-Моутона

учреждения (96%), умение создать команду, работать в команде (91%), способность нести ответственность за свои решения и деятельность подчиненных (91%).

Менее значимыми для руководителей оказались компетенции, связанные с межличностными отношениями и общением:

- коммуникативные способности, обеспечивающие эффективное взаимодействие с сотрудниками (34%);
- умение вести деловые переговоры, эффективно организовывать заседания, совещания (31%);
- готовность к общению (30%);
- знание особенностей людей, с которыми приходится работать (28%);
- способность вызывать доверие и симпатию, устанавливать неформальные связи (23%).

Недостаточно высокая значимость коммуникативных компетенций не вполне согласуется с результатами исследований, согласно которым подавляющая часть служебного времени руководителя среднего звена – до 80% – занята речевыми коммуникациями. Так, в ходе исследований, проводившихся в Великобритании, выявлено, что устное общение занимает у менеджеров от 66 до 80% рабочего времени, у американских руководителей – 78%. При этом 30% этого времени занимают контакты с целью создания атмосферы сотрудничества и взаимодействия с коллегами и подчиненными, инициаторами которых выступали сами руководители [5].

Таким образом, несмотря на преобладание в деятельности сферы общения, руководители переоценивают значимость деловых и недооценивают важность социальных компетенций.

Эти результаты подтверждаются данными о направленности личности руководителя в управленческой деятельности, полученными с помощью методики Б. Басса: большинство опрошенных руководителей (70%) ориентированы на дело, что отражает заинтересованность, прежде всего, в решении производственных задач, выполнении работы как можно лучше, ориентацию на достижение цели. Направленность на общение выражена всего у 22% респондентов. Эти руководители стремятся, прежде всего, в совместной деятельности поддерживать хорошие отношения. Ими движет ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

У незначительной части респондентов выражена направленность на себя, ориентация на прямое вознаграждение и удовлетворение безотносительно качества работы и деятельности сотрудников. Это проявляется в определенной агрессивности в достижении статуса, власти, склонности к соперничеству, раздражительности и другим проявлениям.

Можно предположить, что руководители с такой личностной ориентированностью будут выбирать менее эффективный в современных условиях стиль управления.

Как известно, в основе классификации стилей управленческой деятельности, предложенной Р. Блейком и Д. Моутоном,

<sup>1</sup> В исследовании принимали участие 58 чел. из числа руководителей среднего звена: начальники отделов, управлений, а также заведующие кафедрами. Применялись методы анкетирования, тестирования и наблюдения в ходе реализации социально направленной деятельности.

лежит двухфакторная модель управленческого поведения: «ориентация на работников» и «ориентация на задачу». Авторы создали «управленческую решетку», в которой данные факторы – оси, имеют по девять градаций, образуя пространство из 81 клетки, каждая из которых характеризует определенный стиль управления. Методика позволяет выделить пять групп базовых стилей, территориально занимающих в пространстве «решетки» однородные зоны (рис. 1).

Стиль 1. Минимум внимания и к людям, и к работе. Пространство на обеих осях в диапазоне 1-3

Стиль 2. Максимум внимания к людям, минимум внимания к работе. Пространство на оси I в диапазоне 7-9; на оси II – 1-3.

Стиль 3. Максимум внимания к работе и минимум внимания к людям. Пространство на оси I в диапазоне 1-3; на оси II – 7-9.

Стиль 4. Высокая ориентация на эффективность работы в сочетании с доверием и уважением к людям. Пространство на обеих осях в диапазоне 7-9.

Стиль 5. Умеренное внимание и к людям, и к работе. Пространство на обеих осях в диапазоне 4-6.

По результатам проведенного нами исследования 33% опрошенных руководителей проявили стиль, максимально ориентированный на задачу и минимально – на людей. Руководитель, реализующий этот стиль, рассматривает сотрудников как инструменты производства. Стремясь к наилучшему выполнению задачи, он мало интересуется мыслями, чувствами подчиненных. Положительными чертами менеджеров такого типа являются высокий уровень ответственности, трудоспособности, организаторский талант. Однако, между таким руководителем и его подчиненными постоянно сохраняется дистанция, часто отсутствует прямая связь и взаимопонимание.

Производственно-командный стиль управления, отражающий среднюю степень заинтересованности в людях и задаче, выявлен у 28% респондентов. Руководитель достигает приемлемого качества выполнения заданий, находя баланс эффективности и хорошего морального настроения. Эта позиция характеризует тот тип руководителя, который умело сочетает заботу о людях с вниманием к производству. Такой менеджер считает, что компромисс во всех случаях – основа для эффективного управления. Положительными чертами руководителей такого типа являются постоянство, нестандартность мышления, прогрессивные взгляды.

Стиль, характеризующийся максимальной заинтересованностью в людях при максимальной направленности на задачу – командное руководство – свойственен 39% испытуемых. Благодаря усиленному вниманию и к подчиненным, и к эффективности, руководитель обеспечивает и высокий моральный настрой, и высокую производительность. В отличие от менеджера предыдущей позиции, данный тип управленца не останавливается на полпути. Он стремится приложить максимум усилий как в сфере социальной политики, так и в самом производстве. Это позволяет повысить удовлетворенность трудом работающих и учесть малейшие нюансы, влияющие на эффективность процесса производства.

Стиль, максимально ориентированный на людей и минимально на задачу, а также стиль с минимальной ориентацией, как на людей, так и на задачу среди респондентов не выявлен.

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что большая часть респондентов в той или иной степени проявляют в своем управлении социальную ориентированность. Руководители данного типа в отличие от «авторитарных» чаще используют поддержку, направлены на мотивирование сотрудников, на то, чтобы содействовать благоприятному психологическому климату в коллективе, оказывать внимание персоналу.

При этом анализ результатов тестирования обнаружил различия в ориентациях руководителей функциональных и линейных подразделений: для функциональных менеджеров более типичен управленческий стиль «авторитет – подчинение» (позиция 3.8. в «управленческой решетке»), а в деятельности линейных руководителей преобладает стиль «команда» (позиция 6.8.). Полученные данные можно интерпретировать следующим образом: руководители функциональных подразделений при решении управленческих задач ориентированы, в первую очередь, на требования, обусловленные высокой ответственностью за конечный результат. Линейные руководители рассматривают в качестве важного условия достижения позитивных результатов: не только строгое исполнение профессиональных задач, но и формирование доверительных отношений с работниками,

при этом они имеют более высокие показатели по фактору «внимание к людям».

Наши наблюдения показывают, что независимо от занимаемой должности, стиль управления с повышенным вниманием к делу положительно коррелирует с таким личностным качеством, как высокая самомотивация, но при этом отрицательно связан с показателями эмпатии. Наоборот, внимание к людям сопровождается развитым эмоциональным интеллектом руководителя.

Итак, проведенное исследование выявило недооценку значимости и, как следствие, недостаточную сформированность социально-личностных компетенций руководителей. Это приводит к формализации отношений с подчиненными и выбору недостаточно эффективного стиля управления, что может отрицательно отражаться на социальном развитии коллективов.

Развитие у руководителей социальной составляющей управленческой компетентности требует целенаправленной деятельности и возможно в нескольких направлениях.

Первый путь достаточно традиционен и включает организацию обучения руководителей основам социального менеджмента, формирование межличностных компетенций на основе социально-психологических знаний. При этом необходимо использовать не столько формализованное обучение, сколько тренинги личностного роста, а также коучинг.

В настоящее время коучинг как способ достижения целей в разных областях жизни все активнее применяется в управленческой практике. Существует множество вариантов понимания коучинга. Одно из самых общих состоит в определении коучинга как процесса взаимодействия с коучем, самим с собой, окружающим миром.

В английском языке слово «coach» имеет два значения: «тренер», «инструктор», «репетитор» (и соответствующие глаголы – «подготавливать», «тренировать»), а также «экипаж», «каре́та». Если первый перевод буквально отражает суть коучинга, то второе значение позволяет создать метафору: для чего нужна карета? Для того чтобы переместиться из одной местности в другую. Куда можно «переместиться» с помощью коучинга? Из зоны проблемы в зону ее эффективного решения. В таком понимании коучинг – это способ увидеть новые подходы и возможности, раскрыть потенциал личности и приобрести позитивные изменения во многих областях жизни.

Коучинг для руководителей представляет собой специальную технику консультирования для осознания ими своих возможностей, сильных и слабых сторон, формирования реалистичных ожиданий. Коуч, таким образом, выступает агентом изменений. Он относится к человеку как к творческой, целостной личности, изначально обладающей всеми необходимыми ресурсами и способностями для успешной деятельности. Вместе с тем коучинг отличается от консультирования, психотерапии или работы тренера. Коуч не является экспертом, но он умеет задавать вопросы, которые помогают человеку совершать открытия относительно самого себя, вносят большую ясность, пробуждают сознание, желание действовать и найти собственные пути и способы достижения целей, развить необходимые навыки и умения.

Вторым направлением работы может быть обучение руководителей эффективному решению вопросов социального управления трудовыми коллективами. Семинары, тренинги, курсы соответствующей тематики будут способствовать формированию социальной направленности управленческих компетенций.

Кроме того, организация в структуре предприятия, компании, например, в управлениях или отделах кадров/персонала служб социального развития (либо введение должностей менеджеров), которые призваны оказывать консультативную помощь руководителям всех уровней при решении различных социальных проблем, возникающих в коллективе; поощрении членов коллектива, для улучшения социально-психологического климата, методов и стиля руководства.

В соответствии с задачами и сферой компетенций подобные службы могут нести ответственность за решение основной задачи – обеспечение соблюдения норм трудового права в работе с персоналом, своевременное и качественное разрешение социальных проблем персонала, рациональное расходование средств, выделенных на финансовое обеспечение социальных программ и др.

Таким образом, исследование социальной составляющей управленческой компетентности выявляет различное отношение к ней руководителей в вузе и актуальность ее целенаправленного формирования для повышения эффективности деятельности.

## Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. – М., 1996.
2. Новый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих. – М., 2007.
3. Кунц, Г. Управление. Системный и ситуационный анализ управленческих функций: в 2 т. / Г. Кунц, С.О. Доннел. – М., 1981. – Т. 2.
4. Гоффи, Р. Как стать признанным лидером: пер. с англ. / Р. Гоффи, Г. Джонс. – М., 2005.
5. Минцберг, Г. Профессия – менеджер: мифы и реальность: пер. с англ. / Г. Минцберг. – М., 2006.

## Bibliography

1. Asmolov, A.G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov. – M., 1996.
2. Noviy kvalifikatsionniy spravochnik dolzhnostey rukovoditeley, specialistov i drugikh sluzhathikh. – M., 2007.
3. Kunc, G. Upravleniye. Sistemniy i situatsionniy analiz upravlencheskikh funktsiy: v 2 t. / G. Kunc, S.O. Donnel. – M., 1981. – T. 2.
4. Goffi, R. Kak stat' priznannim liderom: per. s angl. / R. Goffi, G. Dzjons. – M., 2005.
5. Mincberg, G. Professiya – menedzher: mifih i realnostj: per. s angl. / G. Mincberg. – M., 2006.

Статья поступила в редакцию 17.04.14

УДК 316.43

**Mitrofanova S.V. STRATEGIC PRIORITIES IN THE PLANNING AND ORGANIZATION OF PREVENTIVE ACTIVITIES IN THE REGION.** In the article strategic priorities of planning and the organization of scheduled maintenance in the region on the basis of the principles are described: strategic integrity, consistency, variability and dynamism. The directions of optimization of monitoring and planning of anti-drug work at a regional level are offered.

**Key words:** priorities of preventive activity, principles of creation of preventive activity, psychoactive substances, anti-narcotic work.

**С.В. Митрофанова**, канд. пед. наук, зав. каф. социальной работы, Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: farim@list.ru

## СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В ОБЛАСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНЕ

В статье описаны стратегические приоритеты планирования и организации профилактической работы в регионе на основе принципов: стратегической целостности, системности, вариативности и динамичности. Предложены направления оптимизации мониторинга и планирования антинаркотической работы на региональном уровне.

**Ключевые слова:** приоритеты профилактической деятельности, принципы построения профилактической деятельности, психоактивные вещества, антинаркотическая направленность.

Региональное планирование деятельности в области профилактики употребления психоактивных веществ должно осуществляться в соответствии с реалиями современного этапа развития общества и с учетом особенностей конкретной территориальной общности.

Конструктивный характер процесса планирования и организации профилактической деятельности может обеспечиваться опорой на следующие принципы:

1. **Принцип стратегической целостности** – ориентация на единую стратегию профилактической деятельности, отражающую как современные тенденции развития науки и практики в области профилактики аддиктивного поведения, так и реалии региональной ситуации, связанной с употреблением ПАВ.

2. **Принцип системности** – комплексное использование различных направлений и форм профилактической деятельности, охватывающие основные сферы жизнедеятельности объектов профилактики. Помимо этого данный принцип предполагает межпрофессиональное взаимодействие различных специалистов и социальное партнерство субъектов профилактической деятельности, для обеспечения комплексного воздействия на целевые группы.

3. **Принцип вариативности и динамичности** – гибкость связей между структурами и компонентами профилактической системы, внедрение эффективных механизмов обратной связи, позволяющих своевременно корректировать приоритеты и задачи профилактической деятельности.

Анализ региональных особенностей функционирования системы профилактики позволил выделить основные направления ее совершенствования.

Одним из таких направлений является оптимизация мониторинга и планирования антинаркотической работы на региональном уровне, что предполагает:

1. Разработку качественных и количественных критериев эффективности и системности профилактической работы.

2. Внедрение мониторинга эффективности проводимой профилактической работы.

3. Введение на основе разработанных критериев стандартизации формирования антинаркотической деятельности, при которой в организации социокультурного процесса реализуется и обеспечивается определенный минимум профилактических воздействий.

В настоящее время в отечественной науке и практике сложились определенные подходы к оценке эффективности профилактической работы. Тем не менее, можно утверждать, что на региональном уровне отсутствуют четко сформулированные, единые критерии и индикаторы эффективности деятельности в данной области.

Разработка методологических оснований мониторинга эффективности профилактической деятельности предполагает выделение качественных и количественных критериев, которые должны быть сгруппированы по следующим направлениям:

1. **Характеристика наркоситуации**, связанная с оценкой региональных рисков формирования аддиктивных форм поведения у различных групп населения.

2. **Анализ эффективности организации процесса профилактической деятельности** – показатели, характеризующие сформированность и действенность единого профилактического пространства: эффективность профилактических программ и мероприятий, формирование актива и волонтерская деятельность позитивной направленности из числа целевых групп, создание инфраструктур профилактики, нормативное обеспечение профилактики, организация социального партнерства в сфере профилактики и т.д.

3. **Оценка результатов профилактической деятельности** – показатели сформированности у целевых групп личностных ресурсов, препятствующих возникновению аддикции.

Эффективность профилактической деятельности во многом определяется соответствием определенным заранее задан-

Таблица 1

## Критерии оценки профилактической деятельности

№	Деятельность	Критерии оценки	
		Количественные	Качественные
1.	<b>Просвещение</b> (формирование знаний, установок и отношений у целевых групп)	1. Количество информационно-просветительских программ, реализованных для целевых групп. 2. Вовлеченность целевых групп в информационно-просветительские программы.	1. Формирование общих знаний, отношений и установок о здоровье, о семейных отношениях, семейных мифах и стереотипах, о проблеме употребления ПАВ по целевым группам. 2. Формирование специальных социальных знаний, отношений и установок у целевых групп (о ПАВ, семейной патологии, конфликтных дисфункциональных, асоциальных семьях и их проблемах). 3. Мотивация на ведение здорового образа жизни.
2.	<b>Выработка социальных умений и жизненных навыков</b> (тренинговые занятия, включение в позитивно ориентированные сообщества)	1. Количество вовлеченных целевых групп в программы формирования социальных умений и жизненных навыков, позитивно ориентированные сообщества.	1. Способность оптимальным путем удовлетворять собственные потребности и преодолевать препятствия в стрессовых ситуациях. 2. Навыки успешного решения возникающих проблем. 3. Развитие коммуникативных навыков. 4. Способность контролировать свое поведение. 5. Способность противостоять внешнему давлению, связанному с принуждением употребить ПАВ.

ным критериям, только так она приобретает прогнозируемый конечный результат.

Разработка рассматриваемых критериев связана с определенными трудностями, в частности это выделение четких качественных и количественных показателей сформированности необходимых личностных ресурсов у целевых групп и подбор соответствующего диагностического инструментария, применимого в формате мониторинга.

В качестве возможного варианта можно привести следующие критерии (таблица 1) [1].

Еще одним из важнейших приоритетов развития региональной системы профилактики употребления ПАВ является создание единого профилактического пространства в социосреде, что предполагает:

- разработку программ первичной профилактики употребления психоактивных веществ, объединенных единой концепцией психолого-педагогического воздействия и последовательной, преемственной системой мероприятий, адаптированной с учетом возрастных особенностей личности и спецификой образовательных, правоохранительных, общественных организаций различного уровня. При этом целостная система психолого-педагогического воздействия ориентирована, в первую очередь, на развитие адаптационного потенциала у личности и ее способности к построению и реализации конструктивных адаптационных стратегий, что во многом предопределяет устойчивость к появлению склонности к аддиктивному поведению;

- подготовку и распространение учебно-методического сопровождения профилактической работы в рамках единой концепции профилактики для различных специалистов в данной деятельности;

- создание и техническую поддержку информационно-аналитических и научно-методических электронных ресурсов по проблемам наркозависимости и ее профилактики.

В настоящее время во многих регионах России отсутствуют единые электронные ресурсы антинаркотической направленности, хотя в русскоязычном сегменте компьютерной сети Интернет имеются доступные для большинства пользователей соответствующие ресурсы.

В качестве примера позвольте привести информационно-публицистический ресурс «Нет наркотикам» [2]. Изучение анти-

наркотических ресурсов Рунета позволило выделить данный сайт как один из лучших образцов в содержательном и технологическом плане. Данный ресурс существует с 2000 г. Его неоспоримыми достоинствами является огромное количество оригинальной информации различной направленности, сгруппированной в удобной для пользователей форме. Создание собственного единого регионального сайта антинаркотической направленности, позволит решить целый ряд актуальных задач:

- сформировать фонд электронных ресурсов по проблемам профилактики аддиктивного поведения и обеспечить его доступность всем специалистам, вовлеченных в профилактическую работу;

- оперативно обмениваться наиболее востребованной информацией;

- осуществлять взаимные консультации и консультации экспертов с заинтересованными специалистами в Online – режиме;

- проводить конференции, мастер-классы, круглые столы в Online – режиме;

- осуществлять антинаркотическую пропаганду и пропаганду здорового образа жизни, формировать общественное мнение, мобилизовать усилия общественности в профилактической деятельности;

- систематизировать и популяризировать информацию о деятельности субъектов профилактической работы региона.

Также для оптимизации функционирования региональной системы профилактики аддиктивного поведения необходима систематизация и повышение эффективности подготовки специалистов, задействованных в профилактической работе. Реализация данного направления предполагает:

- создание единой системы подготовки и переподготовки специалистов в области антинаркотической работы, которая включает: дополнительные образовательные курсы, обучающие семинары, мастер-классы, лекции экспертов;

- подготовка специализированных пособий для специалистов образовательных учреждений, родителей, социальных работников, волонтеров и других специалистов;

- совершенствование организационного, кадрового, нормативно-правового, научно-методического обеспечения реализуемых мероприятий.

## Библиографический список

1. Критерии мониторинговой оценки эффективности профилактической деятельности: <http://lib2.podelise.ru/docs/16/index-22685.html#30337>.
2. «Нет наркотикам» [Э/р]. – Р/д: <http://www.narkotiki.ru/>

## Bibliography

1. Kriterii monitoringovoyj ocenki ehffektivnosti profilakticheskoyj deyatel'nosti: <http://lib2.podelise.ru/docs/16/index-22685.html#30337>.
2. «Net narkotikam» [Eh/r]. – R/d: <http://www.narkotiki.ru/>

Статья поступила в редакцию 15.04.14

УДК 378.14

*Smirnova Ye.V. CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AND NON-FINANCIAL REPORTING.* This paper describes a phenomenon of a corporate social responsibility as a concept of the modern social and economic life of Russia. Some statistics on non-financial reporting of Russian companies are provided and analyzed.

**Key words:** corporate social responsibility, non-financial reporting, social report.

**Е.В. Смирнова**, канд. пед. наук, доц. каф. социальной работы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: smirnova2665@yandex.ru

## КОРПОРАТИВНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И НЕФИНАНСОВАЯ ОТЧЕТНОСТЬ

В работе описаны понятие и сущность феномена корпоративной социальной ответственности как явления современной социально-экономической жизни России. Проанализирована некоторая статистика по нефинансовой отчетности российских компаний.

**Ключевые слова:** корпоративная социальная ответственность, нефинансовая отчетность, социальный отчет.

В последнее десятилетие возрос интерес к вопросам корпоративной социальной ответственности как со стороны бизнеса, так и государства. Обусловлено это, во-первых, тем, что в условиях современной глобализации российский рынок перестает быть национальным. Российские компании активно стремятся выйти на международные рынки. Россия становится привлекательной и в инвестиционном плане, в силу чего возрастает количество отечественных компаний с иностранным капиталом. На Западе деятельность в области корпоративной соци-

альной ответственности уже несколько десятков лет является основой устойчивого развития компаний и повышения качества жизни населения. В последнее время и крупные российские предприятия уже не могут игнорировать этот факт. Во-вторых, государство не может решить все социальные проблемы общества в одиночку в силу ограниченности ресурсов, а предпринимательство является той сферой, которая может принять значительное участие в улучшении жизни общества.

Таблица 1

Распределение отчетов по отраслевой принадлежности компаний  
(по состоянию на 16 апреля 2014 г.)

Отраслевая принадлежность компаний	Число компаний	Количество отчетов				
		ИО	ОУР	СО	ЗО	Итого
Нефтегазовая	15	1	65	7	22	95
Энергетика	36	31	28	37	5	101
Металлургическая и горнодобывающая	18	5	21	35	0	61
Химическая, нефтехимическая, парфюмерная	6	5	4	18	0	27
Деревообрабатывающая, целлюлозно-бумажная	4	0	0	4	12	16
Производство пищевых продуктов	6	0	7	12	0	19
Телекоммуникационная	9	0	4	15	0	19
Финансы и страхование	16	0	9	50	0	59
Жилищно-коммунальное хозяйство	3	0	0	10	0	10
Цементное производство и строительство	2	0	1	0	1	2
Образование, здравоохранение	3	0	0	9	0	9
Транспорт	4	0	3	9	1	13
Прочие виды услуг	3	0	5	1	0	6
Некоммерческие организации	5	0	2	12	0	14
<b>ИТОГО</b>	130	42	149	219	41	451
Отраслевые отчеты	4	0	1	19	0	20
<b>ВСЕГО</b>	134	42	150	238	41	471

Термин «корпоративная социальная ответственность» в России начали использовать только в XIX веке. В Послании Президента Федеральному Собранию Российской Федерации 2006 года В.В. Путин отметил, что социальная ответственность должна быть основой деятельности и чиновников, и представителей бизнеса, и они обязаны помнить, что источником благополучия и процветания России является народ [1]. В российской практике существует несколько подходов к пониманию социальной ответственности.

Первый подход – под социальной ответственностью понимается то, что по определению имеет социально значимый характер. Это производство качественных товаров и услуг, уплата налогов и создание хорошо оплачиваемых рабочих мест.

Второй подход – компания в своей деятельности выходит за минимальные, законодательно определенные рамки и осуществляет стратегически целесообразный вклад в развитие внутренней и внешней среды действия своего бизнеса, тем самым повышая его устойчивость в долгосрочной перспективе. При этом компания проводит внутренние и внешние социальные программы согласно стратегии развития.

Третий подход – компании стремятся получить репутацию социально ответственной компании. В этом случае компании учитывают изменяющиеся общественные ожидания в отношении не только своей продукции, но и своего участия в формировании высоких общественных стандартов, таких, например, как качество образования [2].

В широком смысле, корпоративная социальная ответственность есть концепция, отражающая добрую волю компаний участвовать в развитии общества и окружающей среды. Толкование корпоративной социальной ответственности как функции взаимодействия бизнеса и общества, не ограничивающейся лишь социально-трудовыми и экологическими вопросами, стремлением повысить уровень жизни лишь собственных сотрудников. Всемирный совет по устойчивому развитию считает, что «корпоративная социальная ответственность – это приверженность бизнеса концепции устойчивого экономического развития в работе со своими сотрудниками, их семьями, местным населением, обществом в целом с целью улучшения качества их жизни» [3].

Таким образом, корпоративная социальная ответственность одними предприятиями рассматривается как соблюдение законодательства: своевременная и полная уплата налогов, надлежащее качество производимых товаров и услуг, социальная защита своих работников, безопасные условия труда. Другие же

рассматривают корпоративную социальную ответственность как добровольную деятельность во благо общества, выходящую за рамки установленного законодательством минимума.

Основным источником информации о корпоративной социальной политике корпораций являются нефинансовые отчеты. На сегодняшний день (апрель 2014 г) начиная с 2000 года в России 134 компаниями издано 471 таких документов, которые имеют разные названия – социальный отчет (СО) – 219, отчет в области устойчивого развития (ОУР) – 149, интегрированный отчет (ИО) – 42, экологический отчет (ЭО) – 41, отраслевой отчет – 20.

Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) ведет национальный регистр корпоративных нефинансовых отчетов [4]. Анализ отраслевой принадлежности компаний, издающих нефинансовые отчеты, демонстрирует, что лидером является энергетика, за ней, с большим отрывом следуют металлургическая и горнодобывающая отрасли, финансы и страхование, а так же нефтегазовая отрасль (таблица 1).

Важно отметить, что энергетика является не только лидером по количеству компаний, издающих нефинансовые отчеты, но еще и пионером в этом виде деятельности. Одной из первых российских компаний, издавших нефинансовый, а именно экологический отчет было ОАО «Рязанская ГРЭС» – одно из крупнейших предприятий электроэнергетики в России. В 2000 г. выходит Отчет, составленный экологической службой ОАО «Рязанская ГРЭС». Этот первый в России нефинансовый отчет включал в себя наряду с общей информацией о компании такие разделы как: воздухоохранная и водоохранная деятельность, альтернативные источники энергии, работа по обращению с отходами производства и потребления и совершенствование организации природоохранной деятельности.

Таким образом, особенностью корпоративной социальной ответственности компании ОАО «Рязанская ГРЭС» связаны со спецификой их основной деятельности – производство электроэнергии. Приоритетной является деятельность по повышению экологической безопасности производства и развитию природоохранной деятельности. Этот пример является достаточно типичным для крупных компаний, которые занимают активную социальную позицию в обществе и системно реализуют корпоративную социальную ответственность.

В России корпоративная социальная ответственность находится лишь на стадии становления, но учитывая динамику развития этого вида деятельности отечественных компаний, и темп с которым этот процесс набирает силу он необратим.

#### Библиографический список

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию РФ от 10 мая 2006 г. // Российская газета – 2006. – 5 ноября.
2. Камысовская, С.В. Корпоративная социальная ответственность и отчетность: развитие научной мысли и инструментария: монография / С.В. Камысовская, Е.В. Смирнова, Т.В. Захарова. – Ставрополь, 2013.
3. Зантарая Теа Палестовна. Особенности формирования и реализации концепции социальной ответственности бизнеса в России: дис. ... канд. социол. наук. – М., 2007.
4. Национальный Регистр и Библиотека корпоративных нефинансовых отчетов [Э/п]. – Р/д: <http://pcnp.pd/simplepage/157>

#### Bibliography

1. Poslanie Prezidenta RF Federal'nomu Sobraniyu RF ot 10 maya 2006 g. // Rossiyskaya gazeta – 2006. – 5 noyabrya.
2. Kamysovskaya, S.V. Korporativnaya social'naya otvetstvennost' i otchetnost': razvitiye nauchnoy mihsli i instrumentariya: monografiya / S.V. Kamysovskaya, E.V. Smirnova, T.V. Zakharova. – Stavropolj, 2013.
3. Zantaraya Tea Palestovna. Osobennosti formirovaniya i realizacii koncepcii social'noy otvetstvennosti biznesa v Rossii: dis. ... kand. sociol. nauk. – M., 2007.
4. Nacional'niyhj Registr i Biblioteka korporativnihk nefinansovihk otchetov [Eh/r]. – R/d: <http://rspp.rf/simplepage/157>

Статья поступила в редакцию 18.04.14

УДК 378.096

Stasenko O.V. **THE STANDPOINT OF MODERN STUDENTS ON ABORTION.** The paper describes the results of the sociological study of student's opinions about the abortion issue in the modern society. The paper is based on the research that has been conducted by a group of researchers from North Caucasian Federal University.

**Key words:** reproductive age, abortion, youth, life, health, man, woman.

**О.В. Стасенко**, канд. социол. наук, доц. каф. социальной работы Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: [oksanastasenko@yandex.ru](mailto:oksanastasenko@yandex.ru)

## ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ИСКУССТВЕННОМУ ПРЕРЫВАНИЮ БЕРЕМЕННОСТИ

Группой исследователей Северо-Кавказского федерального университета с целью изучения мнения современной молодежи о проблеме сохранения беременности в условиях развития современного общества было



проведено исследование. В работе отражены результаты социологического исследования мнения студенческой молодежи о проблеме аборт в современном обществе.

**Ключевые слова:** репродуктивный возраст, аборт, молодежь, жизнь, здоровье, мужчина, женщина.

Проблема искусственного прерывания беременности всегда была в центре внимания отечественной и зарубежной философской, социологической, педагогической, социально-психологической наук [1]. Впервые проблема аборта стала волновать общество еще в древнем мире и остается актуальной в наши дни. Охрана жизни человека в обществе имеет значение первостепенной важности. Среди всех социальных и правовых благ личности жизнь рассматривается как основная ценность, поскольку в случае смерти человека все остальные права и свободы утрачивают свой смысл [2, с. 28].

Группой исследователей Северо-Кавказского федерального университета с целью изучения мнения современной молодежи о проблеме сохранения беременности в условиях развития современного общества было проведено исследование, результаты которого освещены ниже. Методом сбора первичной информации избран массовый выборочный репрезентативный опрос. В ходе проведения социологического исследования было опрошено 100 человек (студентки 3-5 курсов в возрасте 20 – 22 лет). Вниманию респондентов была предложена анкета, состоящая из 20 вопросов, направленных исключительно на изучение проблемы аборта в современном обществе. Результаты, начиная с первого вопроса, оказались неутешительными для интервьюеров. Несмотря на то, что респонденты находятся в самом благоприятном репродуктивном возрасте, лишь 69% случаев знают, что такое репродуктивное здоровье. Исходя из этих цифр можно предположить, что в учебно-образовательных учреждениях проводится малоэффективная политика в области полового воспитания.

Однако, что такое аборт, знают все 100% респондентов. При ответе на следующие вопросы результаты показывают, что, не смотря, на осведомленность в данном вопросе, лишь 79% респондентов знают, что аборт может отрицательно сказываться на состоянии здоровья женщины. 8% девушек считают, что аборт никак не влияет на уровень здоровья, а 13% затрудняются ответить на данный вопрос.

По мнению 47% респондентов принять решение об аборте в настоящее время заставляют именно материальные трудности. Для 17% важную роль будет играть их социальное положение. 18%, смогли бы пожертвовать своим материнским потенциалом ради достижения успешной карьеры. 11% респондентов отметили категорию «другое», где приводятся аргументы различного характера, например: давление со стороны близких родственников; нежелание мужчины иметь ребенка или жениться. Также девушки считают, что на аборт можно пойти из-за чувства страха и неуверенности в завтрашнем дне из-за слишком молодого возраста будущей мамы (4%). Не смотря на то, что об абортах знают все девушки, принимающие участие в опросе, о его последствиях знают лишь 82% респондентов. 12% – не осведомлены в данном вопросе. В данном случае можно предположить, что чем больше человек знает о проблеме и ее последствиях, тем меньше шанс, что он решится испытать это на себе.

На вопрос «Как Вы относитесь к искусственному прерыванию беременности?», 67% участников опроса не одобряют данное действие. Оставшиеся 33% респондентов могут изменить свое отношение к данному вопросу в зависимости от сложившейся ситуации. В качестве аргументов выступили: на раннем сроке обнаружена патология развития плода; беременность угрожает жизни матери ребенка; сложное материальное положение не позволяет вырастить здорового ребенка; женщина не находит поддержки среди близких.

77% опрошенных считают, что аборт можно приравнять к убийству человека, так как плод, как и человек, все чувствует и развивается. При этом 15% респондентов не согласны с данным утверждением, и считают, что плод становится человеком лишь после рождения. Неоднозначное мнение по этому вопросу выразили 8% девушек. Например, если беременность остановить до определенного срока (до 2-х месяцев), то это не будет считаться убийством человека, и напротив, если это будет сделано в более поздние сроки.

По мнению 35% участников опроса аборт может сделать только человек бездушный, так как это поступок не только аморальный, но и преступление против личности. Однако 30% рес-

пондентов данный поступок к морали не относят, считая, что аборт можно делать только по социальным и медицинским основаниям, выражая тем самым свое отрицательное отношение к аборту. О безопасности здоровья и вреде аборта для него, упомянули 19% девушек. Иметь или не иметь детей – самостоятельно будут решать 11% участников опроса. 5% респондентов даже сама мысль об аборте приводит в ужас. По их мнению, если стоит вопрос о выборе – родить или убить своего ребенка, необходимо проанализировать все обстоятельства и вытекающие из этого последствия. Но, последнее слово должно остаться за матерью ребенка, не взирая на негативное отношение окружения. Мало кто задумывается, что это может быть последствием предшествующих аборт. 14% опрошенных отрицают возможность данного факта. Однако он нашел подтверждение у 48% группы респондентов. Забота не только о своем здоровье, но и здоровье потомства, может стать одним из действенных аргументов при принятии решения относительно начавшейся беременности. 38% участников не смогли ответить на поставленный вопрос.

Осведомленность в вопросе искусственного прерывания беременности позволяет 38% респондентов утверждать о том, что им известно такое понятие, как «криминальный аборт». Напротив, 47% говорят о том, что никогда не встречались с таким понятием. 15% девушек затрудняются ответить на поставленный вопрос. Это связано с тем, что они когда-то слышали подобное определение, но не могут точно утверждать, что именно оно означает.

Продолжая рассмотрение проблемы, мы поставили респондентов перед выбором, в случае возникновения незапланированной беременности. 72% девушек согласись родить ребенка вне зависимости от ситуации. Можно предположить, что на их мнение повлияла информация о вреде аборт для здоровья. Категорически отказались рожать 8% участников опроса. В данном случае никакие аргументы не смогли бы повлиять на их решение. 20% респондентов в зависимости от ситуации смогли бы принять ответственное решение родить ребенка, однако при отсутствии, например, поддержки родителей и отца ребенка, скорее всего, согласились бы на аборт.

Как известно, случаи самостоятельного прерывания беременности в настоящее время не являются редкостью. Мы задали нашим респондентам вопрос, который мог бы наиболее полно осветить точку зрения по существующей проблеме. Результаты оказались следующими. Лишь 34% респондентов понимают, что при возникновении беременности обязательно, в любом случае, необходимо обратиться к специалисту. Этим мнением они выражают заботу не только о состоянии своего здоровья, но и здоровья будущего ребенка, при этом у них даже не возникает мысли попытаться что-либо сделать самостоятельно. 48% опрошенных знают, что действия подобного характера опасны не только для здоровья, но и для жизни. Поэтому они считают правильным обратиться к специалисту. 10% девушек считают эти действия глупыми, поэтому обратились бы к специалисту. Но важным в данном случае является то, что вопрос стоит не о степени легкомыслия, а о здоровье и жизни человека. Печально осознавать, что среди респондентов 8% считают данные меры не всегда эффективными, поэтому лучше обратиться к специалисту. Возникает вопрос: если бы было известно, что в 100% случаев вышеуказанные меры приносили гарантированный результат, 8 человек из 100 не задумываясь о последствиях воспользовались бы данным методом.

Говоря об абортах, мы говорим в первую очередь о беременности. При этом целесообразно сказать о мерах избегания незапланированных случаев беременности. Речь пойдет о мерах контрацепции. Если о том, что такое аборт, знают все участники нашего опроса, то о том, что такое меры контрацепции, знают лишь 84%. Надо сказать о неожиданности данного результата, ведь все знают как избавиться от беременности, но не знают как ее избежать. Из числа тех, кому известно о мерах контрацепции, большинство опрошенных в качестве примера приводят применение барьерных методов, как единственно известных (64%). 17% респондентов знают также о комбинированных

оральных контрацептивах (КОК). Лишь 3% опрошенных известно более трех средств предохранения от нежелательной беременности. Сюда помимо двух обозначенных методов включается применение контрацептивных спиралей и спермицидных контрацептивов. По мнению участников опроса, искусственное прерывание беременности наносит организму больший вред, чем применение контрацептивных средств. Этой точки зрения придерживаются 81% опрошенных. При этом 19% придерживаются противоположной точки зрения.

Итак, опрос выявил, что большая часть респондентов знает, что такое репродуктивное здоровье. Об абортках знают все из числа опрошенных, большее число респондентов знают, что абортки оказывают пагубное воздействие на организм женщины. В качестве основной причины, заставляющей пойти женщину на аборт, как считает большинство респондентов, является трудное материальное положение, далее располагается желание сделать успешную карьеру и социальное положение. Из числа тех, кому приходилось наблюдать состояние женщины после аборта, почти половина респондентов отметили изменение психологического состояния. Рассматривая проблему с этической точки зрения, участники опроса приравнивают аборт

к убийству человека. О том, что такое криминальный аборт не знают половина респондентов. Многие из опрошенных знают, что существует такая негативная сторона проблемы, как самостоятельное применение мер по прекращению беременности, и также знают, что это опасно для жизни. Не смотря на то, что в настоящее время идет бурная пропаганда различных мер контрацепции, о том, что это такое знают лишь 80% из числа опрошенных, и 20% считают, что их применение наносит больший вред организму, чем аборт.

Таким образом, видны явные пробелы в знаниях наших респондентов по изучаемой проблеме. Многие результаты могут показаться на первый взгляд противоречивыми. Это можно аргументировать тем, что человек не может точно рассуждать о проблеме до тех пор, пока сам не столкнется с ней. Рассмотрев основные вопросы, касающиеся искусственного прерывания беременности, мы получили наиболее полную картину отношения современной студенческой молодежи к проблеме аборта. Которая не является столь уж трагичной, но требует некоторой корректировки. Это возможно путем популяризации данной проблемы в молодежной среде, а также пристальным вниманием к заявленной проблематике со стороны государства.

#### Библиографический список

1. Антонов, А.И. Лекции по демографии: учебник для вузов / А.И. Антонов, В.А. Борисов. – М., 2011.
2. Ильшев, А.М. Введение в репродуктивистику. Становление науки о воспроизводстве человека / А.М. Ильшев, А.П. Багирова. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Antonov, A.I. Lekcii po demografii: uchebnik dlya vuzov / A.I. Antonov, V.A. Borisov. – M., 2011.
2. Ilihshev, A.M. Vvedenie v reproduktivistiku. Stanovlenie nauki o vosproizvodstve cheloveka / A.M. Ilihshev, A.P. Bagirova. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 17.04.14

УДК 364.07

**Khabarova Ye. V. TOPICAL PROBLEMS OF EVOLUTION OF SOCIAL SUPPORT OF THE POPULATION IN THE ALTAI REPUBLIC.** In the paper archival documents and materials on social security of the population of Gorny Altai in the period from the October revolution up to the present time are presented and are given a thorough analysis. The issue of the most popular spheres of work in the Altai Republic is considered.

**Key words:** social security, social assistance to disabled people, war veterans, lack of supervision, large and low-income family, level of life.

**Е.В. Хабарова, ассистент. каф. социальной работы ФГБОУ ВПО «Горно-Алтайский гос. университет», г. Горно-Алтайск, E-mail: lenus9habarova@mail.ru**

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭВОЛЮЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ\*

В статье представлены, проанализированы архивные документы, материалы социального обеспечения населения Горного Алтая в период после Октябрьской революции по настоящее время. Рассматриваются вопросы приоритетных направлений работы в республике.

**Ключевые слова:** социальное обеспечение, социальная поддержка, инвалиды, ветераны боевых действий, безнадзорность, многодетная и малообеспеченная семья, уровень жизни.

Современное состояние общественных отношений неотъемлемо связано с историческим становлением социальной помощи и защиты. В условиях современного поиска оптимальных путей развития российской государственности оценка прошлого опыта социального развития страны становится особенно востребованной. Изучение регионального опыта развития поможет расширить наше представление об общих тенденциях и местных особенностях жизни российского общества, позволит глубже понять процесс возникновения и развития многих кризисных явлений.

После Октябрьской революции социальная помощь и социальная защита населения становится исключительно государственным делом. Главная черта социальной политики советского государства – ее всеобщность, предполагающая охват интересов и потребностей всех слоев населения. Государство стремится установить жесткий контроль за поведением отдельного гражданина, использовать социальную политику в качестве инструмента как экономического, так и идеологического давления. Все

благотворительные организации, общественные и частные были переданы Советскому государству, все благотворительные заведения были преобразованы в государственные или закрыты.

После установления советской власти, в Горном Алтае обозначился ряд социальных проблем. Ущерб от войны был огромен. На территории Алтая, так же как и по всей стране, царила разруха. Население остро нуждалось в предметах первой необходимости, не говоря уже об удовлетворении других нужд. Нормы питания были существенно снижены, изменилась в худшую сторону структура питания. Уровень потребления мяса, жиров, яиц, сахара, овощей, молока и молочных продуктов был крайне низким. Основным продовольствием являлся хлеб, который предоставлялся населению по строго установленным нормам. Но в реальной жизни даже эта норма для многих слоев населения была не реализована.

2 апреля 1920 года приказом № 1 районного революционного комитета<sup>1</sup> Горно-Алтайска открыт отдел Труда и Социального обеспечения как отдел Горно-Алтайского уездного ревкома.

Отдел состоял из трех подразделов: общего отдела управления, комиссии по назначению пенсий и пособий, областной крестьянский комитет общественной взаимопомощи<sup>2</sup>. Главнейшая задача собеса состояла в обеспечении семей красноармейцев, инвалидов войны и труда денежной и натуральной помощью, семей, лишившихся кормильцев на войне, – пенсией. Наиболее пострадавшие от колчаковщины селения снабжались семенами пшеницы, овса и ячменя, продуктами питания, в частности, солью и хлебом<sup>3</sup>.

С образованием Ойротской автономной области 15 августа 1922 году отдел Труда и Социального обеспечения ликвидирован, передав функции отделу социального обеспечения Ойротского облисполкома. Он занимается назначением и выдачей пенсий, единовременных пособий инвалидам войны и труда, лицам, пострадавшим от контрреволюции.

С первых дней существования автономной области компартия и Советское правительство, несмотря на общее тяжелое положение в стране, оказывали ей материальную помощь. Прежде всего, она выражалась в увеличении средств, выделяемых на восстановление бедняцких и маломощных середняцких хозяйств.

Тем не менее, социальное развитие Горного Алтая в 1920 – 1940 гг. XX века даже в результате проведения радикальных преобразований оставалось на крайне низком уровне, отдельные успехи в ряде направлений не меняли общей картины. Если в 1920-е годы еще учитывались национальные особенности региона, то с началом бурных социально-экономических преобразований, в условиях сплошной коллективизации и перехода на оседлость, стал игнорироваться национальный уклад жизни и специфика региона [1].

Период Великой Отечественной войны характеризуется более сложной в развитии системой социального обеспечения в Горном Алтае [2]. С началом Великой Отечественной войны нуждающимся, по сути, было все население страны, но существовали особые категории, которые требовали дополнительной государственной помощи: инвалиды; военнослужащие (демобилизованные по инвалидности); семьи потерявшие кормильцев на фронте; семьи фронтовиков.

Значительным в годы войны являлось оказание помощи наиболее нуждающимся категориям населения: семьям военнослужащих, инвалидам войны, многодетным матерям, детям, потерявшим родителей. В этом процессе удачно сочетались меры государственной поддержки и общественной взаимопомощи. Однако, тяжелые последствия войны, ограниченность материальных возможностей, приоритетность развития тяжелой промышленности, укрепления армии и военно-промышленного комплекса не позволяет в течение длительного периода добиться существенных результатов в решении социальных проблем советского общества.

После окончания Великой Отечественной войны повсеместно начались работы по преодолению ее последствий. Хотя Горный Алтай находился глубоко в тылу, его население в полной мере испытало на себе все тяготы военного времени.

Повлияла война и на установившийся уровень жизни населения, который зависит, как известно, не только от обеспеченности людей продуктами питания и товарами первой необходимости, но и от наличия и благоустроенности жилья, развития систем социального обеспечения и от всего того, что исследователи именуют сегодня социальной инфраструктурой. Вместе с тем образование Ойротской (с 1948 года – Горно-Алтайской) автономной области имело огромное значение для социально-экономического развития региона [3].

Основные проблемы социального обеспечения в первые послевоенные годы были связаны с организацией своевременной и всесторонней помощи инвалидам войны, семьям, потерявшим кормильцев, многодетным семьям и пенсионерам. Если с двумя первыми категориями населения у работников соцобеспечения не было проблем, то с последней было много неясного. Как известно, под категорию пенсионеров подпадал достаточно узкий круг людей. Пенсионному обеспечению согласно положению подлежали: а) пенсионеры труда; б) инвалиды труда по общим заболеваниям; в) инвалиды труда, ставшие ими в результате трудовых увечий и профзаболеваний; г) пенсионеры по старости; д) пенсионеры по выслуге лет; е) семьи умерших кормильцев, военные пенсионеры; ж) военнослужащие-инвалиды и семьи погибших военнослужащих. Пособия получали также многодетные семьи и матери-одиночки.

Существовавшая в первые послевоенные годы система пенсионного обеспечения сложилась как таковая еще в довоенные годы. Установленные нормы содержали ряд ограничений, были довольно сложны, начисление пенсий происходило по минимуму. Обычным делом было начисление одинаковых пенсий рабочим с различной квалификацией и разными условиями труда. Пенсионное обеспечение населения, проживавшего в сельской местности, имело крайне узкие рамки. Кроме этого, за военные годы бывшая система пенсионного обеспечения устарела, поскольку она никак не учитывала происшедшие в обществе серьезные социально-демографические изменения. Положение усугублялось еще и тем, что многие пожилые люди потеряли на фронте своих детей и тем самым были лишены возможности получать помощь от кого-либо, кроме государства.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что система пенсионного обеспечения нуждалась в глубоких изменениях для адекватной реакции на социально-демографические перемены в обществе. Кроме того, в государственной помощи нуждались и многодетные семьи, и матери-одиночки, число которых за военные годы в силу понятных причин заметно возросло.

Государство, осознавая все это, шло на улучшение жизни своих граждан. К началу 1950-х годов увеличились государственные ассигнования, направляемые на развитие социальной инфраструктуры области. Особенно положительным было открытие сети интернатов, хотя в их функционировании было много проблем, но они постепенно разрешались. Вопрос с обеспечением населения яслями и детскими садами был очень острым, а его решение шло крайне медленно. Однако местные власти принимали меры, чтобы устранить «узкие места» в социальной сфере [3].

Учитывая ограниченность средств для развития социальной сферы, руководство области неоднократно обращалось к правительству РСФСР с просьбой об оказании помощи. И, надо сказать, центр шел навстречу регионам. В частности, в 1953 г. он выделил Горно-Алтайской автономной области 3,5 млн. рублей на строительство в крае жилья, школ, интернатов, на благоустройство областного центра и населенных пунктов Горного Алтая [4].

В последующие годы социальная защита населения Горно-Алтайской автономной области осуществлялась преимущественно через областной отдел социального обеспечения (собес) при Горно-Алтайском облисполкоме, которому подчинялись городская и районные отделы соцобеспечения. Работники отделов в течение года были обязаны проверять все учреждения, организации и предприятия, выплачивающие пенсионные пособия нуждающимся в них.

За период конца XX – начала XXI вв. и России темпы роста стоимости жизни опережали темпы роста доходов населения, что привело к увеличению малообеспеченной категории населения. Население Республики Алтай в полной мере ощутило на себе все негативные последствия реформирования социально-политической и социально-экономической жизни страны<sup>4</sup>.

Обострилась проблема занятости и, как следствие, необходимость усиления работы, направленной на повышение социальной защищенности и в Республике Алтай, особенно для такой категории населения, как сельское. Быстрыми темпами в Горном Алтае шел процесс расслоения на богатых и бедных. Сельское население, составляющее три четверти от всего населения региона, в результате реформ оказалось в наиболее сложном экономическом положении. Полный развал колхозно-совхозной системы, отсутствие собственного опыта в налаживании индивидуального хозяйствования, а так же отсутствие оборотного капитала для организации собственного дела, привели к резкому падению уровня жизни во всех районах Горного Алтая<sup>5</sup>.

В начале 90-х годов республика постепенно преодолевала тяжелую кризисную ситуацию. Правительству удалось обеспечить основные условия жизнедеятельности населения, неотложные меры предпринимались органами власти республики по

<sup>1</sup> КПДА РА, Ф.Р-48, оп. 2. Д. 30. Л.25

<sup>2</sup> КПДА РА, Ф.Р-48, оп. 1а. Д. 163. Л.4

<sup>3</sup> КПДА РА, Ф.Р-5, Оп. 1, Д. 340. Л.34

<sup>4</sup> Толубаева, Л.Т. Сельские жители Республики Алтай в условиях реформирования России / Л.Т.Толубаева // Горный Алтай. Исторический сборник. – Горно-Алтайск, Бийск, 2004. – С. 91.

<sup>5</sup> Троцкая, Т.А. Указ. Сочинения. – с.123.

выживанию в рыночных условиях, постепенно наращивались объемы сельскохозяйственного производства – основы экономики республики [5].

В целях стабилизации положения дел, улучшения социального положения населения приняты постановления Правительства Республики Алтай, направленные на защиту наиболее уязвимых слоев населения от негативных проявлений перехода к рыночной экономике от 26.05.92 г. № 131 «О мерах по социальной поддержке многодетных семей», от 26.05. 1992 г. № 139 «О мерах по улучшению работы специальных учебно-воспитательных учреждений для детей и подростков, имеющих недостатки в физическом или умственном развитии», от 18.03.93 г. № 73 «О мерах поддержки малообеспеченных слоев населения Республики Алтай на 1993 год». 21.07.93 г. № 139 Постановление Президиума Верховного Совета Республики Алтай «О неотложных мерах по улучшению положения женщин, семьи, охране материнства и детства в Республике Алтай». 7.05.92 г. № 31-2 Постановление Верховного Совета Республики Алтай «О дополнительных мерах по социальной защите малообеспеченных слоев населения республики в связи с либерализацией цен».<sup>6</sup>

Основные формы и виды социальной защиты: социальное пособие, выплачиваемое на основе учета среднедушевого совокупного дохода семьи; целевые пособия, используемые на конкретные нужды семьи (приобретение топлива, одежды, лекарства и др.), пособия на оплату жилья и коммунальных услуг; дотация на диетическое питание и лечение, в том числе беременным и кормящим матерям, больных сахарным диабетом; оказание материальной, в том числе оплата транспортных услуг, ремонт автомобилей и мотоциклов, компенсация за бензин.<sup>7</sup>

На основании Постановления Правительства РА от 31.01.94 г. № 69 «О порядке разработки и структуре национального плана действия в интересах детей в РФ», решения национального Совета по подготовке и проведению международного года Семьи в РФ, в Республике Алтай разработана региональная программа адресной социальной поддержки семей и детей, приоритетными направлениями которой являются: оказание помощи многодетным и неполным семьям, семьям с детьми-инвалидами и детям-сиротам, студенческим семьям с детьми. В 1994 году 24770 семей с детьми получали помощь из ряда социальной поддержки населения в виде предметов первой необходимости, частичной компенсации обедов для учащихся школ, дополнительного питания детей в д/садах. Правительством РА был принят ряд постановлений по проблемам многодетных семей, детей-сирот и инвалидов, профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, организации летнего отдыха детей и подростков.<sup>8 9</sup>

Республика Алтай в период экономических преобразований сталкивается с серьезными социальными проблемами – наблюдается снижение уровня жизни подавляющей части населения, происходят дальнейшие изменения потребления материальных благ и услуг в зависимости от денежных доходов [6].

Период до 1997 года, характеризует падение общих показателей и сокращение «социальных учреждений». Период, после 1997 года, когда начинается медленное восстановление инфраструктуры и восстановление прежних возможностей. Это касается, прежде всего, сферы бытового обслуживания, оказания услуг связи<sup>10</sup>.

На федеральном уровне к 1998 году было установлено более 156 видов социальных пособий, выплат, льгот, дотаций, оказываемых 236 категориям населения. Основная часть расходов на местном уровне приходилась на реализацию федеральных законов «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей», «О ветеранах», «О социальной защите инвалидов в РФ».

<sup>6</sup> КПДА РА ф. Р-689, Оп. 1, Д. 11, Л. 5.

<sup>7</sup> КПДА РА ф. 689. Оп. 2. Д. 10. Л. 34.

<sup>8</sup> КПДА РА ф. Р-689, Оп. 3, Д. 120, Л. 1-2.

<sup>9</sup> Хабарова, Е.В. Формирование системы социальной поддержки населения Республики Алтай в контексте виталистской модели социальной работы. Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие [Электронный ресурс]: Материалы IV Ежегодного Всероссийского социологического конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСПИ. — М.: РОС, 2012. — 1 CD ROM. (Секция 41. Неклассическая социология в России начала XXI века. — Уфа. С. 7523.)

<sup>10</sup> Горный Алтай: история социального развития второй половины XX века: сборник научных трудов. Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2010. — 235 с.

С 2007 г. в социальной сфере продолжают увеличиваться реальные денежные доходы населения, уровень среднемесячной заработной платы [7]. Несмотря на ограниченность финансовых средств, продолжалось строительство объектов социально-экономического значения. Особой заботой властных структур оставались проблемы своевременной выплаты заработной платы, пенсий и пособий населению, нормальное функционирование учреждений образования, здравоохранения. Главная цель власти любого уровня – сделать жизнь людей лучше, поднять их жизненный уровень. Именно такую задачу ставило перед собой и правительство республики, которое начало свою работу в новом составе в январе 2006 года. Были определены основные точки экономического роста, стратегическим направлением развития нашего региона

Сегодня социальная защита населения Республики Алтай сформировалась в самостоятельную отрасль со своей сложившейся структурой республиканских и муниципальных органов и учреждений социальной защиты населения, системой предоставляемых социальных услуг. Сегодня структура социального обслуживания включает в себя ряд социальных учреждений различного типа – это психоневрологический интернат с отделением для детей с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии, республиканский комплексный центр, три дома-интерната для престарелых и инвалидов, реабилитационные центры для семей с детьми инвалидами и несовершеннолетними, и одиннадцать управлений социальной поддержки населения [8].

В учреждениях социального обслуживания Республики Алтай ведется работа по следующим направлениям:

- 1) по работе с пожилыми гражданами;
- 2) по работе с инвалидами и ветеранами боевых действий;
- 3) по работе с семьей и детьми;
- 4) по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Основными целями органов социального развития населения Республики Алтай являются: повышение эффективности системы социального обслуживания населения в рамках федерального и республиканского законодательства; повышение социальной защищенности льготных категорий граждан [9]. Реализация поставленных целей стала возможной благодаря системе работы органов и учреждений социального развития населения республики. Во многом этому способствовала работа по нормативно-правовому регулированию в социальной сфере. Ежегодно министерством разрабатывается и принимается более 100 нормативных правовых актов, проводятся совещания и обучающие семинары, заседания пяти координационных комиссий. Применяются новые формы работы с населением, единые стандарты обслуживания и системы информирования сограждан [7]. Основные направления системы социальной защиты населения сосредоточены на создании условий для ослабления негативных тенденций в жизнедеятельности населения, а также на усилении адресности оказываемой поддержки и сохранении стабильности социального самочувствия граждан путем предоставления гарантированных государством мер социальной помощи.

Наибольший эффект обеспечения доступности и качества социальных услуг для населения республики дает комплексный подход на основе применения программно-целевых методов финансирования через республиканские и целевые программы.

Таким образом, одна из самых отсталых национальных окраин России преобразилась. Для Горного Алтая данный исторический период явился эпохой созидания, развития его экономики, культуры, становления государственности алтайского народа. Одним из направлений государственной социальной политики является создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие всех граждан, поддержание социальной стабильности в обществе, установление и поддержание баланса между интересами различных возрастных и социальных групп. Характерные особенности демографического, социального и экономического развития Республики Алтай, а также специфика его бюджетной обеспеченности и структуры социальных расходов определяют сложившуюся систему социальной поддержки населения.

\* Статья подготовлена в рамках выполнения проекта РФФИ N 13-06-98030 «Социально-демографические процессы в Республике Алтай в XXI веке».

## Библиографический список

1. Захарова, Т.В. Социальные преобразования в Горном Алтае в 1920-1930-е годы XX века: автореф. дис. канд. истор. Наук. – Владивосток, 2003.
2. Была война... Сборник архивных документов 1941-1945 гг. – Горно-Алтайск, 2010.
3. Горный Алтай: история социального развития первой половины XX века / отв. ред. О.А. Гончарова. – Томск, 2007.
4. Горно-Алтайская областная организация КПСС. 1920-1982 гг. Хроника. – Горно-Алтайск, 1982.
5. Социально-экономическое развитие Республики Алтай. 1991-2011 гг.: сборник архивных документов. – Горно-Алтайск, 2011.
6. Официальный сайт Министерства труда и социального развития Республики Алтай [Э/п]. – Р/д: <http://www.mintrud-altay.ru>
7. Повышение качества жизни населения – важная проблема Российской Федерации: сборник научных статей ко II Международному форуму «Качество жизни: сотрудничество науки, власти, бизнеса и общества» / А.Г. Тюрников [и др.]. – М., 2004. – Ч. I.
8. Социальное обслуживание населения в Республике Алтай: основные направления исследования: монография / Л.Г. Гуслякова, С.И. Григорьев, Г.В. Говорухина, Н.А. Тюркина, Е.В. Хабарова, А.В. Яйтакова; под ред. Л.Г. Гусляковой. – М., 2012.
9. Семья как основа и цель социально – демографической политики в современном российском обществе: монография / под. ред. Л.Г. Гусляковой. – Горно-Алтайск, 2013.

## Bibliography

1. Zakharova, T.V. Socialnihe preobrazovaniya v Gornom Altae v 1920-1930-e godih XX veka: avtoref. dis. kand. istor. Nauk. – Vladivostok, 2003.
2. Bihla vojna... Sbornik arkhivnihkh dokumentov 1941-1945 gg. – Gorno-Altayjsk, 2010.
3. Gornihy Altay: istoriya socialjnogo razvitiya pervoy polovinih KhKh veka / отв. ред. О.А. Goncharova. – Tomsk, 2007.
4. Gorno-Altayjskaya oblastnaya organizaciya KPSS. 1920-1982 gg. Khronika. – Gorno-Altayjsk, 1982.
5. Socialjno-ehkonomicheskoe razvitie Respubliki Altaj. 1991-2011 gg.: sbornik arkhivnihkh dokumentov. – Gorno-Altayjsk, 2011.
6. Oficialnihy sayt Ministerstva truda i socialjnogo razvitiya Respubliki Altaj [Eh/r]. – R/d: <http://www.mintrud-altay.ru>
7. Povichshenie kachestva zhizni naseleniya – vazhneyshaya problema Rossiyskoy Federacii: sbornik nauchnihkh statej ko II Mezhdunarodnomu forumu «Kachestvo zhizni: sodruzhestvo nauki, vlasti, biznesa i obhtestva» / A.G. Tyurikov [i dr.]. – M., 2004. – Ch. I.
8. Socialjnoe obsluzhivanie naseleniya v Respublike Altaj: osnovnihe napravleniya issledovaniya: monografiya / L.G. Guslyakova, S.I. Grigorjev, G.V. Govorukhina, N.A. Tyurkina, E.V. Khabarova, A.V. Yajtakova; pod red. L.G. Guslyakovoy. – M., 2012.
9. Semiya kak osnova i celj socialjno – demograficheskoy politiki v sovremennoy rossiyskom obhtestve: monografiya / pod. red. L.G. Guslyakovoy. – Gorno-Altayjsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 14.04.14

УДК 314

**Kostenko M.A. Social determinants of leaving children after their birth: a case study.** The article considers and analyzes of the main groups of newborns with a high risk of losing parental care, and social factors affecting the family's decision to abandon a child, or send him or her to institutionalized forms of care. The research presents characteristics of a route during an early institutionalization of a baby and a model of factors in early institutionalization. The paper also describes an effect of institutional inertia of the system of care for children in difficult life situations.

**Key words:** social assistance to children, child abandonment at birth, loss of parental care, institutionalization of children, social services for an alternative care, social deprivation.

**М.А. Костенко**, канд. социол. наук, доц. кафедры общей и прикладной психологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: [kma-75@mail.ru](mailto:kma-75@mail.ru)

## СОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТКАЗОВ ОТ НОВОРОЖДЕННЫХ: ОТТЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье выделяются и анализируются основные группы новорожденных с высоким риском утраты родительского попечения, а также социальные факторы, влияющие на решение семьи отказаться от ребенка или передать его в институализированные формы ухода. Представлены характеристика маршрута ранней институционализации ребенка, модель факторов ранней институционализации. Описан эффект институциональной инерции системы помощи детям в трудной жизненной ситуации.

**Ключевые слова:** социальная помощь детям, отказ от новорожденного ребенка, утрата родительского попечения, институционализация детей, социальные услуги по альтернативному уходу, социальная депривация.

С начала 1990-х годов количество случаев материнского отказа от новорожденных в России увеличивалось с каждым годом: в среднем ежегодно от 10 до 16 тысяч случаев [1, с. 104-120]. Рост числа отказов от новорожденных в 1990-е годы представляется одним из следствий атомизации российского общества, рационализации, охватывающей все отношения между людьми, в том числе и отношения между матерью и ее ребенком. Вместе с тем, в настоящее время эта социальная проблема остается актуальной. По данным Министерства здравоохранения России, существенного снижения числа отказов от новорожденных не происходит. Так, в 2012 году число «отказных» детей составило 5687 (0.3% от числа всех родившихся детей), в 2011 – 5378 (0.3%) [2, с. 27-35].

Отказы от новорожденных – одна из причин социального сиротства, или сиротства при живых родителях [3, с. 45-51]. Эффективное вмешательство для предотвращения или устранения случаев социального сиротства и отказа от новорожденного

ребенка требует понимания причин данного социального феномена. Тем не менее, исследование причин отказа от ребенка затрудняется ограниченным количеством исследований по этой теме, а также ограниченным доступом к статистическим данным, документированным историям женщин, отказавшихся от собственных детей, их ближайшего социального окружения.

До сих пор социальный феномен отказа от новорожденных детей на уровне обыденного сознания профессионалов и непрофессионалов рассматривается сугубо в плоскости медицинской помощи детям, оставшимся в доме ребенка, а также психиатрического диагностирования женщин, осуществивших отказ. Такой доминирующий социальный аттитюд существенно редуцирует реабилитационный потенциал дальнейшего жизнеустройства ребенка, его социальную реинтеграцию с собственной кровной семьей [4, с. 48-50].

Существуют различные концепции, объясняющие социальный феномен отказа от новорожденных. В рамках данного

исследования, отказы рассматриваются с точки зрения теории социальной политики, согласно которой оставление (временное оставление) ребенка может быть наилучшей формой разрешения ситуации непереносимого биологического материнства при обязательной реабилитационной работе с женщиной и ее социальным окружением [5; 6]. Необходимо повлиять на жизненные обстоятельства, создать приемлемые стартовые условия для жизни матери с ребенком, позволяющие им выжить вместе, а не по отдельности – что значительно уменьшает количество отказов. Разработка мер помощи семьям, выражающим желание оставить ребенка, возможна на тщательном изучении основных групп причин и факторов возникновения данного социального феномена [7, с. 67-73].

Очевидно, что социальная реинтеграция, жизнеустройство «отказного» ребенка в первую очередь зависит от причин поступления в попечительские учреждения. Анализ динамики прибытия и выбытия детей из домов ребенка в одном из российских регионов показывает, что инвалидность является ключевым фактором, влияющим на попадание младенцев на государственное попечение. Дети, находящиеся в доме ребенка в 67% имеют инвалидность. Кроме того, около 15% детей были «временно размещены из-за болезни ребенка». В оставшейся части случаев, причинами являются – смерть одного из родителей, матери, отбывающие тюремное заключение, болезнь родителей, социально-экономическое состояние семьи.

Таким образом, условно можно выделить три основные группы детей раннего возраста, проживающих в институциональных формах размещения:

первая – младенцы без инвалидности, которые попали в дом ребенка непосредственно из родильных домов в первые 1-3 месяца жизни, а затем были усыновлены;

вторая группа – младенцы и дети постарше с ограниченными возможностями, которые поступают в дом ребенка на более длительный срок (до 4-5 лет) в зависимости от состояния их здоровья;

третья группа – младенцы и дети постарше с ограниченными возможностями или без инвалидности, которые попадают в дома ребенка из-за социальных проблем семьи или болезни родителей на длительный «временное размещение» на срок около 6-36 месяцев (в зависимости от возраста при поступлении и характера проблемы).

Родители и родственники детей, проживающих в домах ребенка, могут предоставить важные сведения о причинах, мотивах и обстоятельствах, которые привели их к принятию такого трудного решения. Анализ ответов респондентов также подтверждает вывод о том, что инвалидность (ограниченные возможности развития) ребенка является основным фактором, который определяет решение о размещении ребенка в институциональное учреждение.

Рассказы бабушек и дедушек, кроме освещения их собственной неспособности обеспечить уход, также показывают отсутствие понимания нужд развития детей – они предполагают, что ребенок получит лучший уход в доме ребенка, чем в семье и не понимают риски для развития ребенка, находящегося на попечении в условиях государственного учреждения [7, с. 35-40]. Сложности в ответах родителей, прародителей об инфраструктуре услуг семьям с детьми по месту жительства, свидетельствуют об отсутствии или низкой эффективности таких услуг. Как следствие, воспитатели (родители, опекуны, прародители) не имеют каких-либо других вариантов помощи в развитии, воспитании и уходе за их ребенком, кроме размещения его в институциональных детских учреждениях.

Большинство ответов респондентов свидетельствуют о том, что одной из основных причин размещения ребенка в институциональном учреждении явился какой-либо семейный кризис: нервный срыв матери при рождении ребенка с синдромом Дауна; госпитализация главного опекуна из-за серьезных инфекционных или психических заболеваний; внезапная болезнь кого-то из членов семьи и т.д. У семьи не было достаточных собственных ресурсов для разрешения возникшего кризиса, как и внешних. Внешние ресурсы в виде поддержки местного сообщества, предоставления семье профессиональных/непрофессиональных услуг по уходу за ребенком или членами семьи по месту жительства (в т.ч. – в домашних условиях) отсутствовали вовсе.

Еще одной важной тенденцией, которую можно выявить в связи с размещением ребенка в учреждении, является отсутствие услуг для семей, которые могут в первую очередь обеспечивать повседневные нужды – ясли, детские сады или специа-

лизированные реабилитационные центры для детей с ограниченными возможностями и, во втором случае, услуги по реагированию на кризис, когда родитель поступает в больницу или социальная ситуация семьи отягощается другими вновь возникшими жизненными трудностями тогда, когда семья и так уже с трудом справляется с существующими проблемами.

Результаты исследования демонстрируют, как острые проблемы жизнеосуществления в семье в сочетании с внезапным кризисом детерминируют редукцию способности семьи самостоятельно заботиться о себе. В отсутствии действующей инфраструктуры услуг социального сопровождения таких семей, отсутствии форм альтернативного ухода резко возрастает риск институционализации ребенка. Сначала «временное размещение» затем переходит в среднесрочное и долгосрочное проживание ребенка в интернатных учреждениях, поскольку семья не получает никакой другой внешней поддержки или помощи. «Удаление» ребенка не помогает семье справиться с уходом за ним, семья просто адаптировалась к его отсутствию, к тому, чтобы не заботиться о нем вовсе.

Как правило, респонденты затруднялись отвечать на вопросы о видах поддержки, которая доступна семьям в трудной жизненной ситуации по месту жительства. В ответах вспоминали роддом, женскую консультацию, реже – органы опеки и попечительства и учреждения социальной защиты. Еще более трудным для респондентов было ответить о существовании каких-либо услуг по месту жительства семьи, направленных на сопровождение и уход за детьми-инвалидами в домашних условиях. В ответ на вопрос о том, что может помочь оставить ребенка в семье, не передавая его на проживание в институциональные формы большинство респондентов ответили (в порядке частоты выбора):

- наличие доступных услуг для детей по месту жительства с гибким графиком работы (детские сады, ясли);
- услуги по социальной реабилитации, оказываемые на дому для детей-инвалидов и их семей;
- доступная психологическая и социальная поддержка;
- тренинг для матерей (родителей) по уходу за детьми, в том числе для детей с отклонениями в развитии;
- психологическая поддержка, информация об уходе за детьми и развитии ребенка в женских консультациях, родильных домах, других медицинских службах;
- экономическая поддержка со стороны государства.

Таким образом, анализ мнения родителей (лиц их замещающих) детей, проживающих в домах ребенка, позволяет выявить 6 основных факторов, которые в совокупности влияют на принятие решения о размещении ребенка в возрасте до 3 лет в учреждения интернатного типа: хронические жизненные трудности семьи усиливаются каким-либо внезапным кризисом, что приводит к формированию новых трудностей, связанных с осуществлением ухода за ребенком в семье. В условиях отсутствия внешней поддержки (или ее низкой эффективности), специализированных социальных услуг, а порой и при рекомендациях врачей (в случае инвалидизации младенца) и/или ближайшего социального окружения, семьи (родители, опекуны) приходят к решению о передаче ребенка в государственное учреждение. В дальнейшем без каких-либо мер необходимого внешнего вмешательства, предоставления адекватных потребностям семьи услуг, социальной поддержки для изменения ситуации в семье, ребенок, скорее всего не возвращается в семью даже после разрешения кризиса, который, возможно, был катализатором его институционализации.

Для предотвращения размещения ребенка в интернатное учреждение все шесть выше названных факторов необходимо нивелировать и/или устранить. Очевидно, что важнейшим фактором из перечисленных является отсутствие доступных, альтернативных институциональному уходу услуг, или вариантов помощи семье в кризисе, без которых устранение других факторов существенно не изменит процесс институционализации ребенка в целом. Также важно учитывать феномен системной институциональной инерции – как только ребенок помещается в интернатное учреждение, его персонал и менеджмент не мотивированы «отправить» ребенка обратно в родную семью [7]. В этой связи, необходима реализация семейно-центрированной помощи ребенку раннего возраста с высоким риском утраты родительского попечения, в процессе реализации которой каждому члену семьи предлагается свой собственный реабилитационный план, включая родителя (замещающего его лица), выразившего желание/передать ребенка в институционализированное учреждение.

## Библиографический список

1. Анализ достижений в области деинституционализации защиты детей и развития семейных форм их жизнеустройства. – М., 2008.
2. Основные показатели здоровья матери и ребенка, деятельность службы охраны детства и родовспоможения в Российской Федерации. – М., 2013.
3. Костенко, М.А. Жестокое обращение в отношении несовершеннолетних: проблемы предотвращения и организация психосоциальной помощи / М.А. Костенко, Н.Б. Костенко. – Барнаул, 2013.
4. Prevention of child abandonment at birth. Materials for professionals and managers of health and social protection, guardianship authorities, 2011, M.: UN Children's Fund (UNICEF)
5. Howe D., 1998, Patterns of Adoption: Nature, nurture, and psycho-social development. Blackwell.
6. Mander R., 1995, The Care of The Mother Grieving a Baby Relinquished for Adoption. Avebury.
7. MacLean K., 2003, The impact of institutionalization on child development. Dev Psychopathol;15:853–84.

## Bibliography

1. Analiz dostizheniy v oblasti deinstitutionalizatsii zashchity detej i razvitiya semeynykh form ikh zhizneustroystva. – M., 2008.
2. Osnovnye pokazateli zdorov'ya materi i rebenka, deyatel'nost' sluzhby okhrani detstva i rodovspomozheniya v Rossiyskoy Federatsii. – M., 2013.
3. Kostenko, M.A. Zhestokoe obratnenie v otnoshenii nesovershennoletnikh: problemih predotvrasheniya i organizatsiya psikhosotsialnoy pomothi / M.A. Kostenko, N.B. Kostenko. – Barnaul, 2013.
4. Prevention of child abandonment at birth. Materials for professionals and managers of health and social protection, guardianship authorities, 2011, M.: UN Children's Fund (UNICEF)
5. Howe D., 1998, Patterns of Adoption: Nature, nurture, and psycho-social development. Blackwell.
6. Mander R., 1995, The Care of The Mother Grieving a Baby Relinquished for Adoption. Avebury.
7. MacLean K., 2003, The impact of institutionalization on child development. Dev Psychopathol;15:853–84.

Статья поступила в редакцию 22.04.14

УДК 316

**Kostenko M.A. THE EFFECTIVENESS OF SERVICES IN SUPPORTING CHILDREN WHO ARE AT RISK TO LOSE PARENTAL CARE AND THEIR FAMILIES.** The article is devoted to an important social problem of study of a process of designing and implementing of social services for families with children in difficult life situations (crisis families), aimed at reduction of social orphanhood and prevent the loss of parental care. Based on the analysis of official statistical data and the results of studying the opinions of parents from crisis families about the nature and quality of social assistance, the paper presents an assessment of effectiveness of the work of the social services. Some problems have been identified. The research states that a child protection system is reactive in nature; its dominant approach is an early institutionalization of children with a high risk of losing parental care; in the structure of the state there is no system for early detection of a family's ill-being and early supporting a family.

**Key words:** families with children in difficult life situations, families, social orphanhood, loss of parental care, institutionalization of children, social services of alternative care.

**М.А. Костенко**, канд. социол. наук, доц. кафедры общей и прикладной психологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: kma-75@mail.ru

## ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСЛУГ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО УТРАТЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ И ИХ СЕМЕЙ

Статья посвящена актуальной социальной проблеме – исследованию процесса конструирования и реализации социальных услуг для семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации («кризисные» семьи), направленных на снижение социального сиротства и предотвращение утраты родительского попечения. Основываясь на анализе официальных статистических данных, а также результатах изучения мнения основных получателей социальных услуг – родителей из «кризисных» семей о характере и качестве социальной помощи проведена оценка эффективности реализуемых услуг, выявлены некоторые проблемы. Установлено, что система защиты детей носит реактивный характер, с доминирующим подходом ранней институционализации детей с высоким риском утраты родительского попечения при отсутствии системы раннего выявления семейного неблагополучия и ранней помощи семье.

**Ключевые слова:** семьи с детьми в трудной жизненной ситуации, кризисные семьи, социальное сиротство, утрата родительского попечения, институционализация детей, социальные услуги по альтернативному уходу.

Возрастающие требования модернизации всех сфер российского общества с необходимостью включили в повестку дня и вопросы модернизации национальной системы предотвращения утраты родительского попечения и альтернативной государственной заботы за детьми с высоким риском сиротства [1, с. 5-7]. В настоящее время наблюдаются традиционно высокие показатели лишений родительских прав и социального сиротства [2]. Так, доля детей без попечения родителей в Российской Федерации продолжает оставаться довольно высокой – 2,5% детского населения официально зарегистрированы как дети без по-

печения родителей (в некоторых регионах это значение достигает уровня 4%) [2].

Анализ официальной статистики показывает, что национальная система защиты детей и поддержки семьи имеет тенденцию помещать детей с высоким риском утраты родительского попечения под временную опеку или в стационар в качестве первоочередной меры вмешательства [2], что не всегда оказывается эффективным с точки зрения предотвращения долгосрочной утраты родительского попечения. Своевременное (раннее) выявление семей с высоким риском социального сиротства остается довольно низким: только 19% сообщений о детях, под-

вергающихся наиболее высокому риску утраты родительского попечения, поступают в органы опеки от организаций, предоставляющих социальные услуги. В этой связи, представляется важным выявить и проанализировать причины и факторы низкой эффективности деятельности социопрофилактических организаций и служб. Анализ данной проблемы можно проводить с различных ее сторон, в данной статье представлены основные результаты исследования мнения об эффективности социальной поддержки семей с детьми с высоким риском сиротства основных потребителей таких услуг – родителей.

По мнению родителей, услуги, предоставляемые действующими социальными службами (центры социальной помощи семьям и детям, социально-реабилитационные центры и др.) в основном ориентированы на оказание небольшой материальной поддержки и размещение детей в стационарных формах ухода, связанных с изъятием из семьи (например, в социальных приютах). В то же время, моральная и психологическая поддержка, обучение по развитию родительских навыков, лечение от алкогольной зависимости предлагаются и используются гораздо реже [3, с. 134-136].

С точки зрения родителей (60% опрошенных), наиболее эффективные виды услуг — это беседы со специалистами, семейное и индивидуальное психолого-педагогическое консультирование, родительские группы взаимопомощи, моральная поддержка, услуги дневного пребывания детей (например, в социальных службах) и практическая помощь в оформлении пособий и получении других видов государственных услуг (детский сад, лечение, досуг, секции и т.п.). Не более 13% родителей считают стационарные услуги полезными для ребенка и семьи в целом.

Приведенные выше данные официальной статистики и мнения родителей в оценке основного механизма реагирования государственной системы защиты детства совпадают: размещение в стационаре — это первая реакция поставщиков государственных социальных услуг. Учитывая, что многие названные родителями трудности связаны с родительскими навыками, семейными отношениями, включая поведение самого ребенка, непонятно, как изъятие ребенка из семьи может помочь решению этих проблем. Даже временное размещение ребенка в социальном стационарном учреждении не предполагает активизацию реабилитационной работы с родителями, поведение которых (как правило) детерминирует возникновение и повышение рисков изъятия ребенка из семьи [4, с. 123-129].

В то время как стационарные услуги широко предлагаются и являются одним из основных видов социальных услуг, направленных на предотвращение социального сиротства, также родителям предлагаются некоторые виды нестационарных услуг и их комбинации со стационарными услугами. Нестационарные социальные услуги, предложенные родителям, можно условно разделить на 5 основных видов:

1. Материальная помощь, целевая финансовая поддержка.
2. Советы, помощь родителям в получении доступа к услугам, помощь с трудоустройством, включая юридическое консультирование, помощь в оформлении документов для получения пособий или решения других вопросов, связанных с взаимодействием с административными структурами.
3. Помощь, связанная с образованием и здоровьем как ребенка, так и родителей, включая образовательную поддержку (занятия в группах продленного дня), поддержка в получении медицинских услуг или лечении от алкогольной зависимости.
4. Поддержка в вопросах воспитания ребенка, развитии родительских навыков и улучшении семейных отношений — консультации психолога, родительские группы или «моральная поддержка», консультирование по разным вопросам.
5. Услуги дневного стационара, кружки, досуговые мероприятия после школы.

Названные группы социальных услуг (наборов услуг) представлены в различных учреждениях вариативно. Поэтому возникает вопрос о необходимости проведения оценки потребнос-

тей детей и семей в тех или иных услугах, адекватности услуг реальной жизненной ситуации семьи.

Можно говорить, что действующая система государственных социальных служб, как правило, предлагают те социальные услуги и формы социальной поддержки, которыми они обладают (безусловно, в разной степени количества и качества реализации). При этом, не обязательно предлагаемый спектр услуг адекватен реальным потребностям решения проблем семьи, хотя могут быть совпадения: когда предлагаемые услуги позволяют решить какую-то часть проблем, обозначенных родителями.

Этот тезис иллюстрируют мнения респондентов относительно субъективной удовлетворенности оказанной помощи: 14% из всех сказали, что «вся помощь была полезна», 2% ответили — «никакая помощь не была полезна», 6% — «не знаю». Наиболее эффективной для себя и своей семьи считают «моральную и психологическую поддержку»: консультации с психологом — 16%, моральная помощь от бесед со специалистами — 15%.

Примечательно, что родители высоко оценивают услуги дневного пребывания детей в социальных учреждениях и развивающие занятия (22% ответов), подчеркивая важность занятости детей после школы под контролем ответственных взрослых, а также получаемых навыков общения с другими детьми.

Среди наименее полезных услуг родители отметили: помощь в получении медицинских услуг (7%), стационарные услуги (5%), помощь с трудоустройством (2%), лечение от алкогольной зависимости (3%). Важно отметить, что такие услуги как помощь с трудоустройством и социальное сопровождение в лечении алкогольной зависимости практически отсутствуют в «меню» социальных служб для кризисных семей (в отличие от стационарных услуг). Можно предположить, что более широкое применение на практике подобных услуг сможет существенно повысить субъективную оценку их результативности среди получателей социальных услуг в целом.

Таким образом, родители считают наиболее полезной услугой «моральную поддержку», и описывают ее как поддержку, которая достигается в ходе повседневных неформальных бесед, советов, консультаций со специалистами организации, консультирования и другими способами, с помощью которых персонал социальных служб взаимодействует с ними. Респонденты отмечают высокую потребность в материальной и финансовой помощи, большей экономической стабильности и безопасности в качестве приоритетов для социальной поддержки. Вместе с тем, родители выражают неудовлетворенность качеством и размерами оказываемой материальной помощи, что, на наш взгляд, подчеркивает ограниченный реабилитационный потенциал прямой гуманитарной помощи кризисным семьям. Представляется, данное противоречие помогут снять социальные услуги, ориентированные на снижение объективных и субъективных барьеров повышения дохода семьи и трудовой занятости родителей, например, услуги дневного ухода за детьми. Важность услуг дневного пребывания детей и других услуг, предполагающих, что дети заняты и находятся под присмотром в то время, когда родители работают, также представляется эффективной технологией практической поддержки семей в доступе к медицинским и образовательным услугам, трудовой занятости.

В целом, анализ официальной статистики [2] и результатов исследования мнения родителей показывают, что современная национальная система защиты детей и социальной поддержки семей в значительной степени носит реактивный характер. Большое число детей с риском утраты родительского попечения не направляются в систему профилактики социального сиротства и социальной помощи семье до того, как они оказываются в ситуации непосредственной опасности попадания под опеку государства. Организации и учреждения, осуществляющие социальные услуги для семей и детей в трудной жизненной ситуации, являются основным ресурсом системы, направленной на профилактику социального сиротства и поддержку семей, и поэтому очень важно, чтобы предотвращение попадания ребенка под опеку государства стало основополагающим принципом их работы.

#### Библиографический список

1. Анализ достижений в области деинституционализации защиты детей и развития семейных форм их жизнеустройства. — М., 2008.
2. Сведения о выявлении и устройстве детей и подростков, оставшихся без попечения родителей. Форма федерального статистического наблюдения № 103-РИК [Э/п]. — П/д: [http://www.miccedu.ru/stat/stat\\_forms.php](http://www.miccedu.ru/stat/stat_forms.php)
3. Костенко, М.А. Активная поддержка родителей в контексте социальной помощи семьям в трудной жизненной ситуации // Вестник Бурятского государственного университета. — 2014. — № 5.
4. Rycus, J., Huges, R. Filed guide to child welfare, Washington DC: CWLA, 2009.



Bibliography

1. Analiz dostizheniy v oblasti deinstitutionalizatsii zashchitih detey i razvitiya semeynykh form ikh zhizneustroystva. – M., 2008.
2. Svedeniya o vihyavlenii i ustroystve detey i podrostkov, ostavshikhsya bez popечeniya roditel'ey. Forma federal'nogo statisticheskogo nablyudeniya № 103-RIK [Eh/r]. – R/d: [http://www.miccedu.ru/stat/stat\\_forms.php](http://www.miccedu.ru/stat/stat_forms.php)
3. Kostenko, M.A. Aktivnaya podderzhka roditel'ey v kontekste social'noy pomoshchi sem'iyam v trudnoy zhiznennoy situatsii // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 5.
4. Rycus, J., Huges, R. Filed guide to child welfare, Washington DC: CWLA, 2009.

*Статья поступила в редакцию 22.04.14*

# Раздел 7

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 577.4 (075.8)

*Shalimova L.A. THE CULTURE OF ADDITIVE SYNTHESIS OF COLOR.* The article discusses the theory of color in many works of scholars from Antiquity to modern works with the main emphasis on the distribution and description of color. The wave and quantum theory of color are explained. Metrology of color (or colorimetry) that defines the means of measuring colors is studied. Metrology sets methods for numerical expression of colors, basics of their classification, methods for the determination of color variation. It is stated that metrology of color uses two ways of a quantitative description of colors.

**Key words:** *percept, color differences, somatic action «synthesis overlay» or «additive synthesis», psychological and physical effects.*

*Л.А. Шалимова, канд. филол. наук, доц. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru*

### КУЛЬТУРА АДДИТИВНОГО СИНТЕЗА ЦВЕТА

В статье рассматривается теория цвета во многих трудах ученых от Антики до современных работ на предмет распространения и описания его свойств. Объясняется волновая, квантовая системы теории цвета, именованные как метрология цвета или колориметрия, изучающий методы измерения цвета. Метрология устанавливает способы численного выражения цветов, основы их классификации, методы установления цветовых допусков. Колориметрия использует два способа количественного описания цветов.

**Ключевые слова:** *перцепт, цветовые различия, соматическое действие, «синтез наложения», или «аддитивный синтез», психологического и соматического воздействия.*

С незапамятных времен, волновая теория определения цвета, по мнению древних греков, считалась тем, что свет состоит из потоков частиц. По мнению одних греческих философов, частицы распространяются, от источников света и предметов, по мнению других, исходят из глаза. Обе теории хорошо объясняли прямое и преломление света можно объяснить, если считать, что свет распространяется продольными волнами, но до конца это изучить не смог. Потому что данный аспект, включает в себя **суммарно-добавляющий (аддитивный)**, не образующий целостности одного цвета, а видится в разнообразии своем, та или иная цветовая палитра. К примеру, Ньютон, не однократно возвращаясь к прежним теориям, считая потоком частиц сами корпускулы т. е световые кванты, в которых рассматриваю мельчайшие химические соединения (молекулы).

Волновая теория вновь и вновь волновала ученых, начиная с начала XIX века. Именно тогда, Юнг и Френкель вернулись к изучению волновой теории цвета и объяснили прямолинейное его распространение, дифракцию, и интерференцию света, приписав эфиру странное свойство – **твердость**. Данная волновая теория встретила затруднение, потому что, для распространения волн необходима упругая среда. Пришлось предположить, что все мировое пространство заполнено так называемым мировым эфиром, приписав ему весьма странные свойства, например, твердость, трудно совместимую с движением планет.

В 1873 году Максвелл выдвинул новую теорию – электромагнитную, по которой свет трактуется как электромагнитные

колебания. В 1888 году Герц установил, что электромагнитные волны обладают некоторыми свойствами световых. Теория Максвелла прекрасно объяснила все известные тогда явления, но опять накапливались новые факты. Было найдено, что пространство вокруг некоторых металлов становится способным проводить электрический ток при падении света на металл. Это явление названо фотоэлектрическим эффектом. В 1897 году Томсон открыл электрон. Фотоэлектрический эффект получил тогда объяснение: под воздействием света из металла выбрасываются электроны; необходимая энергия для этого доставляется светом. В этом направлении работали ученые, такие как Планк, предположивший, что энергия излучается не непрерывно, а отдельными порциями – квантами. В 1905 году Эйнштейн показал, что в фотоэлектрическом процессе поглощение света должно происходить квантами. За последнее время физика пользуется двумя теориями, объясняя одни явления волновой, другие – квантовой. Волновая механика, в основном развита де Бройлем и Шредингером. Обе эти теории надо считать частными случаями некоторого общего свето-цветового принципа [1, с. 39].

Научные открытия по изучению цвета продолжались. Физиолог Эвальд Геринг (1874г.) в своей работе «Дескриптивные цветные системы», в дескриптивном описании с помощью языка пережитого, как методе в науке – описал, что цвет является тем, что мы видим, и может быть описан свойствами, которые мы в нем находим или видим. Первая часть, предлагаемого утверждения – есть то, что цвет, тот самый перцепт (восприятие как акт), создаваемый мозгом. В настоящее время, данное утверждение принято большинством ученых, но есть и те немногие, которые скептически относятся к возможности анализа цвета как феномена восприятия. Описание явлений цвета, и то, как они воспринимаются, без попытки анализа их причинных зависимо-

стей, называется феноменологией, как учение о самом явлении цвета, как самостоятельном, осознанном и являющемся в культурной общности, при этом, сам цвет превращается в «феномен мира» [2, с. 87].

Во второй половине XIX века, Э Геринг, продемонстрировал существование шести простых (элементарных) цветов. Такие как, черный, белый, желтый, красный, синий, зеленый. Каждый из них не имел сходства ни с одним из оставшихся пяти. Не было доказательства о наличии именно шести цветов, разве что за исключением того, что никто не мог описать седьмой цвет, который бы, не упоминал указанные шесть цветов. Выражаясь обиходным языком, внешний вид цвета описывается несколькими самостоятельными названиями цветов и их комбинациями, а точность, с которой такие названия могут описать цвет, различна в разных языках, культурах, практиках их комбинаторики.

Продолжились эксперименты с наименованием цветов Р. Бойнтон и наблюдения Л. Харвича, которые подтвердили основополагающую сущность экспериментальных цветов Геринга и, наконец, В. Смит и Г. Покорны измерили спектральную чувствительность пигментов сетчатки в человеческом глазу, констатируя, что с первых дней своей жизни человек привыкает различать окружающие его предметы по их размерам и форме, по весу и объему, по издаваемым звукам и запахам, по вкусу и цвету.

Громадное ускорение роста научных и технических знаний за последние несколько сот лет дало человеку возможность измерять с высокой степенью точности многие свойства предметов в колоссальном диапазоне их измерения. Более того, самые ранние световые измерения записаны в звездных каталогах древних астрономов, определяющих по количеству света, падающего на землю от видимых глазом звезд. Гиппарх (II век до н.э.) разделил звезды на шесть классов (величин). Это деление, основанное на лагориформической шкале, но выполнено, с помощью глаза, сохраняется и до настоящего времени. По определению авторов, констатирующих, что со временем жизнь человечества, потребовала более точной номенклатуры цвета, и такая потребность возникла раньше всего в области дамских нарядов. Прошло много веков, прежде чем человечество глубже задумалось над возможностью и необходимостью измерять свет и прежде, чем для этого были подобраны простейшие приемы, как писал Бугер в 1729 г.

Ученый – исследователь М.М. Гуревич отметил, что «...Светом называется электромагнитное излучение, оцененное глазом по тому действию, которое оно на него производит, который будет цветовым. В первом случае зрительный аппарат является цветослепым, во втором – цветочувствительным. Более того, природная способность глаза к восприятию, на уровне качественного (цветового) контраста и является дальнейшей ступенью в его развитии» [3, с. 340]. Природа и характер цветового ощущения связаны со спектральным составом действующего на глаз света и со свойствами зрительного аппарата человека: фиолетовый 400-450 нм; синий 450-480 нм; голубой 480-510 нм; зеленый 510-565 нм; желтый 565-580 нм; оранжевый 580-620 нм; красный 620-700 нм.

Цветовое зрение человека характеризуется тремя основными классами феноменов: смешением цветов, чувствительностью к различиям между цветами (пороговое различие), способностью оценивать больше (надпороговые) цветовые различия.

В XX веке, учеными был признан раздел теории цвета, именованный как метрология цвета или колориметрия, изучающий методы измерения цвета. Метрология устанавливает способы численного выражения цветов, основы их классификации, методы установления цветовых допусков. Колориметрия использует два способа количественного описания цветов:

- определение их цветовых координат и тем самым – строгих численных характеристик, по которым их можно не просто описать, но и воспроизвести;
- нахождение в некотором наборе эталонных цветов образца.

Системы измерения цвета называются колориметрическими, т.е. совокупность нормированных условий измерения цвета, что и составляет колориметрическую систему, нормирующую цветности основных, уровень яркости, единицы количеств основных, размеры фотометрического поля – все эти факторы определяют значения цветовых координат измеряемого цвета. В основе любой колориметрической системы находятся цветности цветов триады, линейно независимых цветов по Грассману, отвечающим излучению синего, зеленого и красного цветов. Совокупность образцов составляет систему, называемую системой спецификации.

Закономерности, найденные физикой, физиологией, психологией и метрологией цвета, используются в теории культуры воспроизведения цветного объекта. Она служит основой техники получения цветных изображений в полиграфии, кинематографии и телевидении. Цветовые круги, составляющие основу разных систем, начиная от И. Ньютона и Ламберта, получают новые цветовые образцы.

Соединения разнообразных полярных цветов, по системе американского художника Манселла, содержат десять опорных цветов. Такие как: красный, желто-красный, оранжевый, желтый, желто-зеленый, зеленый, сине-зеленый, голубой, синий, пурпурно-синий, т.е. фиолетовый, пурпурный, красно-пурпурный. Между ними расположены промежуточные цвета, тона которых близки к опорным тонам. Система Оствальда – немецкого физика (1917 г.), содержит восемь цветов, на их основании классифицируются все остальные, так называемые, опорные или основные цвета. Поэтому цвета, на которые опирается система, в системе классификации называются опорными. Остальные цвета – промежуточные, они образуют группы, близкие к опорным. Его опорные цвета: желтый, оранжевый, красный, фиолетовый, синий, голубой, зелено-голубой (аквамариновый), или, иначе, цвет морской волны), зеленый.

Система Рабкина – первая из отечественных систем спецификации цвета, нашедшая широкое применение. Она представляет собой круг, из 45 цветов, из которых 9 цветов приняты за опорные: красный, оранжевый, желтый, зеленый, голубой, синий, сине-фиолетовый, фиолетовый, пурпурный. Между каждым, из опорных цветов находятся четыре промежуточных. Системы, предложенные данными авторами, не утратили своего значения до настоящего времени, хотя в их основе иногда лежали представления, не используемые современной колориметрией. В цветовой науке результаты исследования этих феноменов представлены не в одинаковой мере. Исторически сложилось так, что исследователи, в первую очередь, обратились к феноменам смешения цветов (Ньютон, Юнг, Гельмгольц, Максвелл и др.). Всякое количественное описание феномена, основывалось на методах оптического разложения и сложения лучей света (аддитивное смешение цветов), которое было завершено в начале XX века разработкой математической модели аддитивного смешения цветов учеными: Кенига и Дитерачи, Троланда, Райта, Гилда, которые служат в качестве основания в международной, стандартной спецификации цвета [4, с. 45].

Прекрасный и богатый русский язык в вопросах цвета в известных случаях прибегает к иноземным заимствованиям, выражая некоторые цвета, которые мы теперь причисляем к «главным», названиями различных предметов, взятых из других языков. Например, «розовый» цвет явно происходит от розы, хотя этот цветок далеко не всегда имеет этот связанный с его именем цвет, поскольку красные и белые розы встречаются очень часто. Оранжевый цвет происходит от французского слова «оранж» – апельсин и в переводе на русский язык означает «апельсиновый». Слово «фиолетовый» происходит от «виолетт» – фиалка, а значит «фиалковый». Лиловый цвет – от «пила» – сирень – сиреневый и т.д. Трудно представить, что русский человек XVII-XVIII веков не отличал оранжевый цвет от желтого или красного, или путал синий с фиолетовым. В этом случае, рассматриваются примеры в определителях растений, в которых указывается цвет различных частей цветка. Условия жизни прошлого времени не создавали надобности в таких словах, а в случае необходимости всегда можно было вместо термина «оранжевый» сказать «красно-желтый», а вместо – фиолетовый – «красно-синий». Коричневый цвет, не имеет специального слова в языке и назван по имени корицы – малосущественного

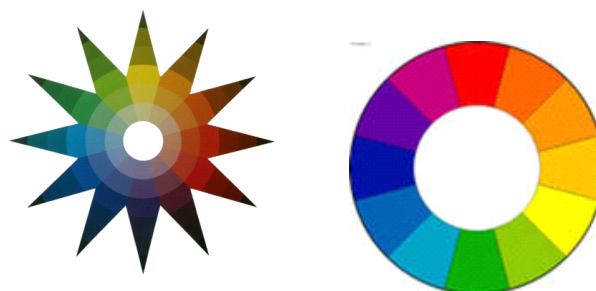


Рис. 1. Круг В. Оствальда,

круг Г. Фрилинг

и редко применяемого продукта. Правда, в русском языке есть такие слова, как «бурый» и «рыжий», выражающие близкие к коричневому цвету оттенки.

Во многих отраслях естествознания цвет служит важным диагностическим признаком. Имея точную его характеристику, легче определять виды растений, животных, минералов, а вот отсутствие точной номенклатуры цвета становится серьезным препятствием, особенно для начинающих в этой области или смежных областях.

Современные ученые спорят, о раскрытии самого принципа номенклатуры цвета, характеристик, измерения и создания цветовой метрики, в своем определении, что цвет различает от других величин, в измерении его – яркость, которая не является величиной, а лишь характеристикой некоего качества. Поэтому все системы выражения цвета в числах несут несколько особый характер. Более того, выражения и измерения цвета, далеко не исчерпывают обширную область вопросов, к которым относятся – цветоведение.

Особенности цветовых восприятий прослеживаются в зависимости от состояния глаза, условий наблюдения, положения данного окрашенного предмета среди других объектов и других причин. Сегодня, наука о цвете стоит перед очень важной проблемой, поиска способов расчета цвета. По характеристикам его физиологической основы [5, с. 61]. Эта проблема остается не только частью академического интереса, для строгой математической теории восприятия светлоты и цвета, но и имеет исключительно важное прикладное значение. Дает возможность позволить перейти от сложных, и не всегда возможных процедур к экспертной оценке цвета. Значение этой проблемы настолько велико, что в каждом руководстве по цвету обязательно приводится раздел, в котором изложены попытки ее решения и по мнению авторитетной науки, существует первая составляющая цвета, независимая от человека, – излучение, или отражение, как физическое явление. Вторая составляющая цвета – светоприемник, то есть глаз. Устройство глаза таково, что воспринимаемая свет, рецепторы реагируют и на степень освещенности, и на спектральный состав света. Третья составляющая цвета – работа мозга. Данным ученым выявлены три самостоятельных ипостаси, вместе составляющих цвет: физика (световые лучи), физиология (глаз), психология (мозг). Для большей убедительности, что для человека цвет становится цветом только на психологическом уровне, следует отметить дальтоники, иначе воспринимаемый цветовой мир под воздействием света, под давлением на глазное яблоко [6, с. 57].

Далее, было выяснено и цветовое зрение у животных. Например, собака видит мир в серых тонах, а кошка – в фиолетовых. Многие виды рыб, земноводные, пчелы, шмели, обезьяны видят как человек. Суслики и многие другие виды насекомых имеют два цветовых рецептора, птицы и черепахи, возможно, четыре. Кстати, насекомые видят и в ультрафиолетовом диапазоне.

Наука о цвете, не проникла в тайну цветового зрения. Для данного определения был введен термин «ахроматический цвет», то есть «не цветной цвет» – серый, извлекаемый из смешения белого и черного цветов. Хроматические «настоящие» цвета Фрилинг обосновывает, на основании субтрактивного синтеза цвета и показывает, что один и тот же цвет можно получить различными комбинациями красок, но есть три цвета, которые нельзя получить смешением других – красный, желтый, синий. Они являются базовыми для получения всех остальных цветов [7, с. 13].

При смешении или наложении двух цветных лучей количество света удваивается, и мы получаем более светлый цвет. Физики называют это явление «синтез наложения», или «аддитивный синтез». В этой связи приходится вновь обращаться к открытию И. Ньютона и его труду «Оптика», на страницах которого выявляется физическая структура цветового спектра с заявлением того, что это совершенно разные явления. Глаз, есть инструмент зрения, реагирующий на световые потоки, то есть лучи и настроен на красные, желтые, синие, зеленые лучи, так как белый свет можно синтезировать при помощи трех лучей этого цвета. При этом сложение цветных лучей увеличивает светлоту результирующего цвета. Например, располагая три основных цвета (луча) в вершинах равностороннего треугольника в которых попарное смешение цветных лучей рождает новый цвет, близкий по спектральной части к складываемым цветам, а полный спектр (белый цвет) окажется в середине треугольника, при сложении всех трех лучей в равных долях.

Физическая природа цвета рассматривает цвет как сложное, психофизическое, эстетическое, культурно-символическое многообразное явление, имеющее объективно-природную основу, детерминирующую психологическое и эмоциональное восприятие цвета человеком. Именно здесь рассматриваются физические основы цвета, основы восприятия его человеком, влияние на психическую деятельность, объективация психических процессов и состояний посредством цвета. Ивэнс обосновывает знание психологического и соматического воздействия цвета на человека, которые могут носить традиционный и нетрадиционный, даже экзотический характер. Современная культура стремится к синтезу различных воздействий характер – это дает возможность по-новому взглянуть на возможность контроля и актуализации человека.

В цветовом и современном устройстве, работы античных, средневековых и современных ученых о цвете, не потеряли своей значимости. Значение исследования цвета трудно переоценить, не только в теоретических, но и практических основах его взаимодействия на сознание человека. Для этого используя всю многомерность цветовой палитры, в области философии и культурологии, искусстве и естествознании, психологии и экологии. Ученые и физики исследуют энергию электромагнитных колебаний или сущность световых частиц, которые несут свет; возможности цветового феномена, в области разложения белого цвета при его призматическом рассеивании; проблемы корпусного цвета. Они изучают смешение цветного света, спектры различных элементов, частоту колебаний и длину различных цветных волн. Измерение и классификация цвета принадлежит, не только к области физических исследований, но и культурных. Цвет и излучаемая им сила, энергия, в достаточной степени воздействуют на каждого человека в положительном или отрицательном смысле, независимо от того осознаем мы это или нет. Организация восприятия физической природы цвета у каждого человека глубоко индивидуальна и имеет характерные особенности по восприятию одного и того же цвета. Психологическое и эмоциональное состояние оказывает свое неповторимое влияние на восприятие, характерное для многих людей искусства, творчества, для которых своеобразное видение цветовых отношений становится нормой жизни.

Разнообразные Международные ассоциации художников, ученых физиков, математиков, дизайнеров, архитекторов, психологов, специалистов цветоведения, технических специалистов – основательно обсуждают возможность объективной оценки цвета, его цветового кода и главных свойств. Например, таких как тон, насыщенность, яркость и передача цвета на огромные расстояния, на основе видимого цветового спектра был утвержден цветовой международный стандарт, в виде числового графика, который служит эталоном цветовых отношений. Данная стандартизация имеет колоссальное значение в искусстве, промышленности, коммуникативном общении. Цвет становится языком информации не только в виде визуальных изображений, но и в виде цифрового кода передачи цветного изображения [8, с. 34]. По характеристикам, данными современными учеными определено, что цвет возникает лишь при восприятии волн человеческим глазом и мозгом. Каким образом он распознает эти волны, полностью не известно. Науке понятно только то, что различные цвета возникают в результате количественных различий светочувствительности и определяются в процессе поглощения волн.

Красное яблоко выглядит красным потому, что оно поглощает все остальные цвета светового луча и отражает только красный. Когда исследователи говорят о том, что данное яблоко красное, то на самом деле имеют в виду молекулярный состав поверхности яблока, при этом, само яблоко не имеет ни какого цвета, цвет создается при его освещении. Или, красная бумага (поверхность, поглощающая все лучи кроме красного) освещается зеленым цветом, то бумага покажется нам черной, потому что зеленый цвет не содержит лучей, отвечающих красному цвету, которые могли быть отражены нашей бумагой.

На основе видимого цветового спектра был утвержден цветовой международный стандарт в виде числового графика, который служит эталоном цветовых отношений. В современном мире цвет становится языком информации, не только в виде визуальных изображений, но и в виде цифрового кода передачи цветного изображения.

Изучение цвета не только предполагает теоретические предпосылки, но и различные в области исследования цвета,

в которых приняли и принимают участие философы и ученые, начиная с известных исторических формаций человечества. Иногда привлекаются нетрадиционные подходы к использова-

нию цвета, сохраненные человечеством, роль которого до сих пор не явна, из-за отсутствия философско-культурологических исследований.

#### Библиографический список

1. Геринг, Э. Дискриптивные цветовые системы. — Берлин, 1973.
2. Майзель, С.О. Свет и зрение. — М., 1932; Ньютон, И. Оптика. — М., 2001.
3. Соколов, Е.Н. Цветовое зрение / Е.Н. Соколов, Ч.А. Измайлов. — М., 1984.
4. Майзель, С.О. Цветовое зрение. — М., 1932.
5. Шашлов, Б.А. Цвет и цветовоспроизведение. — М., 1986.
6. Глезер, В.Д. Зрение и мышление. — Л., 1985.
7. Фрилинг, Г. Человек, цвет, пространство. — М., 1973.
8. Шаронов, В.В. Свет и цвет. — М., 1961.

#### Bibliography

1. Gering, E. Diskriptivnihe cvetovihe sistemih. — Berlin, 1973.
2. Mayzelj, S.O. Svet i zrenie. — M., 1932; Njyuton, I. Optika. — M., 2001.
3. Sokolov, E.N. Cvetovoe zrenie / E.N. Sokolov, Ch.A. Izmaylov. — M., 1984.
4. Mayzelj, S.O. Cvetovoe zrenie. — M., 1932.
5. Shashlov, B.A. Cvet i cvetovosproizvedenie. — M., 1986.
6. Glezer, V.D. Zrenie i mihslenie. — L., 1985.
7. Friling, G. Chelovek, cvet, prostranstvo. — M., 1973.
8. Sharonov, V.V. Svet i cvet. — M., 1961.

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 7. 036

**Vazhova E.V. IMAGES OF ALTAI IN CREATIVE WORK OF M. D. KOVESHNIKOVA.** The article provides a brief overview of selected works by M. D. Koveshnikova. Celebrated imagery and identity reproduction of real life in her works are noted. Particular attention is paid to rural topics of Altai, where man and nature are inseparable. The article states the topicality of the creative heritage of this artist in painting.

**Key words:** creative success, work on industrial and domestic themes, nature of Altai and man of labor.

**Е.В. Важова**, канд. искусствоведения, доц. каф. сервиса и туризма Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Vazova.E@gmail.com

## ОБРАЗЫ АЛТАЯ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Д. КОВЕШНИКОВОЙ

В статье приводится краткий обзор отдельных произведений М.Д. Ковешниковой. Отмечается образность и самобытность воспроизведения реальной жизни в ее работах. Особое внимание уделяется сельской тематике Алтая, где человек и природа не разделимы. Подчеркивается актуальность творческого наследия художницы в живописи.

**Ключевые слова:** творческие успехи, произведения на производственные и бытовые темы, природа Алтая и человек труда.

Творческие усилия художников нескольких поколений посвящены поискам пластического образа Алтая [1]. Среди них ярко и самобытно выделяется творчество Майи Дмитриевны Ковешниковой (13 мая 1926 г., Новосиль — 2 июня 2013 г.), одной из ведущих живописцев региона.

М.Д. Ковешникова родилась 13 мая 1926 года в г. Новосиле Орловской области. В послевоенные годы окончила Орловское художественное училище и в 1951 году переехала на Алтай [2]. Здесь она плодотворно работала и, начиная с 1954 года, стала постоянной участницей краевых, зональных, республиканских, всероссийских и зарубежных выставок. В 1968 году Майя Дмитриевна была принята в Союз художников СССР, а в 1986 году ей было присвоено почетное звание «Заслуженный художник РСФСР» [3].

Творческие успехи М.Д. Ковешниковой отмечены высокими правительственными наградами, среди них: медали «За доблестный труд в ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина» (1970), «За трудовую доблесть» (1971), «Ветеран труда» (1982), «За заслуги перед обществом» (2011). Майя Дмитриевна — лауреат Гуманитарной премии Демидовского фонда Алтайского края (2006) и Премии администрации Алтайского края в области литературы, искусства, архитектуры и народного творчества (2010).

М.Д. Ковешникова ярко проявила себя как талантливый и самобытный живописец, тонко воспринимающий окружающий мир. Творчество художницы известно далеко за пределами края, оно высоко ценится специалистами, любителями живописи. Многие работы художницы хранятся в частных коллекциях [3].

Персональная выставка Майи Дмитриевны Ковешниковой «Любовь моя Алтай», посвященная 85-летию со дня ее рождения, состоялась 26 августа 2011 года в Государственном художественном музее Алтайского края. На выставке было представлено более 70-ти произведений из мастерской художницы, различных государственных и частных собраний. Произведения позволили проследить весь творческий путь мастера. Одна из самых ранних ее работ в экспозиции датировалась 1954 годом, поздняя — 2010 годом [3]. Все это свидетельствует о большом творческом потенциале и трудолюбии Майи Дмитриевны.

Красота и поэзия рабочих будней была передана М.Д. Ковешниковой в производственных натюрмортах, таких как: «В химической лаборатории» (1967), «Лаборатория (желтые колбы)» (1963) [3]. Картина «В химической лаборатории» пронизана духом экспериментаторства и поисков научных открытий. На столике возле окна блещет чистой прозрачные колбы. Судя по обстановке, работа в лаборатории не стоит на месте.

Особое место в творчестве Майи Дмитриевны занимают натюрморты, посвященные быту жителей Горного Алтая [2]. Расписные стены изб и яркие узоры расшитых полотенец, увиденные художницей во время поездок по Алтаю, отразились в декоративно-праздничных полотнах «Красна изба углами» (1967), «Изба Прова из Уймона» (1967), «Покрывало бабы Дуси». Плодам рук человеческих посвящены произведения «Алтайский сыр» (1969), «Хлебы на красном» (1978), «Хлебы Кулунды» (1980), «И пришел праздник» (1990) [3]. Картина «Изба Прова из Уймона» (1967) ярко и красочно отражает сельский колорит незамысловатой, но насыщенной и полной смысла деревенской жизни.

Теме детства посвящены лиричные, тонкие по цвету работы мастера «Окно Эркемена» (1972) и «Алтайская колыбель» (1984) [3]. Полотно «Алтайская колыбель» (1984) гармонично сочетает в себе белый, золотой и голубой цвета, передает безмятежность и спокойствие, наполненного смыслом бытия. В светлой комнате в подвесной люльке, словно на облаке, спит ребенок – главный смысл жизни. За окнами, сквозь прозрачные занавески с яркими крупными цветами, видна сочная зелень произрастающих неподалеку деревьев.

Работы М.Д. Ковешниковой «Красна изба углами» (1967), «К обеду комбайнеров» (1974), «Хлебобобу» (1976), «В конце страды» (1980), «Хлеб» (1987) представляют собой живописные натюрморты, наполненные цветом и солнцем, где главным героем выступает хлеб. Большая часть натюрмортов с хлебом изображена на открытом воздухе, на фоне поля. Тем самым автор подчеркивает, что круглый хлеб, символизирует собой богатство и гостеприимство Алтая, заключает в себе силу и энергию необъятных и плодородных алтайских земель.

Полотно «Хлеба Кулунды» (1980) выполнено в золотисто-красных тонах. На деревянных полках, за красными занавесками представлен разнообразный хлеб, верхнюю полку украшают грозди сушек. Центральное место в картине отведено круглому хлебу – караваю, символизирующему трудолюбие, плодородие и гостеприимство жителей Алтая.

Работы Майи Дмитриевны с изображением цветов своеобразны, яркие и насыщенные. Картина «Марьины коренья» (1975) наполнена малиновым цветом, объединяющим собой всю картину. Крупные малиновые цветы Алтая, стоящие возле окна на лавке, перекинулись узорами орнамента на покрывало и подушки, объединив все в единое целое. За окном на зеленой лужайке пасется лошадка. Глядя на натюрморт, кажется, что огромный букет цветов сорван и поставлен на лавку минуту назад. Картина «Цветут сады в Электронаре» (1981) передает весеннюю свежесть. На фоне синих гор Алтая в небольшом сельском поселении пышно цветут яблони. На переднем плане жанровая сценка. Все полотна художницы с изображением цветов отличаются небывалой свежестью цвета, живостью и своеобразием изображения.

#### Библиографический список

1. Художники Алтая / сост. Л. Цесюлевич, Б. Лупачев; вступ. статья Б. Лупачева. – Барнаул, 1980.
2. Золотые страницы Алтая: справочник. – Барнаул, 1999. – Т. 2.
3. Любовь моя Алтай. Персональная выставка М.Д. Ковешниковой, посвященная 85-летию со дня рождения художницы [Э/р]. – Р/д: <http://www.museum.ru/N43632/> 2014/04/21.
4. Культура России. Действующие лица. Деятели культуры [Э/р]. – Р/д: [http://litsa-kulturi.ru/6\\_p\\_10.html](http://litsa-kulturi.ru/6_p_10.html) /2014/04/21
5. Вахова, Е.В. Алтай в живописи М.Д. Ковешниковой // Успехи современного естествознания. – 2014. – № 5(2).
6. Вахова, Е.В. Жанровые мотивы в пейзажной живописи В.П. Чукуева // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7.

#### Bibliography

1. Khudozhniki Altaya / sost. L. Cesyulevich, B. Lupachev; vstup. statiya B. Lupacheva. – Barnaul, 1980.
2. Zolotiye stranic Altaya: spravochnik. – Barnaul, 1999. – T. 2.
3. Lyubov moya Altaj. Personalnaya vkhstavka M.D. Koveshnikovoy, posvyathennaya 85-letiyu so dnya rozhdeniya khudozhnic [Eh/r]. – R/d: <http://www.museum.ru/N43632/> 2014/04/21.
4. Kuljtura Rossii. Deystvuyuthe lica. Deyateli kuljturi [Eh/r]. – R/d: [http://litsa-kulturi.ru/6\\_p\\_10.html](http://litsa-kulturi.ru/6_p_10.html) /2014/04/21
5. Vazhova, E.V. Altaj v zhivopisi M.D. Koveshnikovoy // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. – 2014. – № 5(2).
6. Vazhova, E.V. Zhanrovihe motivih v peyzazhnoy zhivopisi V.P. Chukueva // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – 2009. – № 7.

Статья поступила в редакцию 04.05.14

УДК 792.8

*De la Torre Norma Alicia. "FOLK BALLET OF MEXICO" AND ACTIVITY OF ITS FOUNDER AMALIA HERNANDEZ.*  
The article is dedicated to the creative work heritage of a distinguished Mexican dancer, pedagogue, and ballet master Amalia Hernandez. The article analyses the theoretical foundation of the choreographic oeuvre of A. Hernandez and considers the evolution of A. Hernandez artistic concepts. On the basis of the analysis of A. Hernandez's choreographic works, its genre parameters and stylistic trends are discussed.

**Key words:** choreography, national dance, folk traditions, ballet master, dance companies.

*Н.А. Де ла Торре Диаз, аспирант каф. хореографии балетмейстерского факультета Российского университета театрального искусства (ГИТИС), г. Москва, E-mail: norma.delatorre37@gmail.com*

## «ФОЛЬКЛОРНЫЙ БАЛЕТ МЕКСИКИ» И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕГО ОСНОВАТЕЛЯ АМАЛИИ ЭРНАНДЕС

Статья посвящена творческому наследию выдающейся мексиканской балерины, педагога и балетмейстера Амалии Эрнандес. В статье рассматриваются теоретические основы хореографической деятельности А. Эр-

нандес, анализируется эволюция ее художественной концепции. Проведенный анализ хореографических произведений А. Эрнандес позволил выявить их жанровые параметры и стилистические особенности.

**Ключевые слова:** хореография, народный танец, фольклорные традиции, балетмейстер, танцевальные коллективы.

Коллектив «Фольклорный балет Мексики» долгие годы занимает центральное место на хореографической сцене страны. Его история началась в 1952 году, когда танцовщица, хореограф и исследователь народного танца Амалия Эрнандес собрала небольшую труппу, которая с первых дней своего существования ориентировалась исключительно на традиционные мексиканские танцы. Спустя 9 лет в 1961 году «Фольклорный балет Мексики» был удостоен Первой премии на Всемирном фестивале Театра наций в Париже. С тех пор началась его всемирная слава [1, с. 217].

Особая значимость этого коллектива в культурной жизни страны и, в частности, деятельность его основателя, руководителя и постановщика Амалии Эрнандес заслуживают самого внимательного отношения, а также широкого распространения сведений об их сотрудничестве как в среде профессионалов-хореографов, так и среди широкого круга читателей, интересующихся культурой и искусством стран Латинской Америки. В статье рассматриваются теоретические основы хореографической деятельности Амалии Эрнандес и анализируется эволюция её художественной концепции. Также представляется необходимым кратко обозначить деятельность продолжителей фольклорной традиции Амалии Эрнандес в наше время.

Сегодня в «Фольклорном балете Мексики» (далее ФБМ) работает свыше 600 человек, в его состав входят две хореографических и одна хоровая студии, а также две труппы – гастрольная и стационарная. За шестьдесят два года своего существования балет показал более пятнадцати тысяч спектаклей, зрителями которых стали более двадцати двух миллионов человек более чем в восьмидесяти странах мира. Масштаб и география гастрольной деятельности коллектива поражают: только в 2014 г. запланированы гастрольные туры в США, Италию, Германию, Японию, Китай, Саудовскую Аравию. «Безусловно, это лучшая группа народных танцев в мире» – пишет о ФБМ известный американский импресарио, президент арт-сообщества «Сан-Антонио» Джон Тухи.

Выступления коллектива везде проходят с неизменным успехом. Яркие, экстравагантные костюмы, зажигательная мексиканская музыка, высочайший профессионализм танцоров – все это вызывает восторг и восхищение зрителей во всем мире.

В течение почти 50 лет руководство коллективом осуществляла лично Амалия Эрнандес, создавшая за это время более 2000 хореографических постановок. Она ушла из жизни в 2000 г., но творческий путь ФБМ продолжается и по сей день, обнаруживая беспрерывный континуум работы на основе художественных начал, заложенных А. Эрнандес.

В деятельности Амалии Эрнандес, внесшей огромный вклад в распространение танцевального фольклора и развитие хореографического искусства в Мексике, слились творчество артиста и институциональный подход организатора крупного театрального учреждения. Она была не только ведущим хореографом с собственной художественной концепцией и самобытным стилем, но и создателем театральных учреждений, которые и в настоящее время оказывают значительное влияние на развитие мексиканского народного танца.

Амалия Эрнандес родилась в 1917 г. в семье влиятельного политического деятеля послереволюционного режима в Мексике, губернатора столицы Ламберто Эрнандеса. В молодости она занималась классическим танцем у выдающихся мастеров эпохи, в числе которых были и русские педагоги: Анна Соколова, Ипполит Зыбин, а также Вон Фалкестейн Врук Вальдин. Но в период патриотического подъема, вызванного мексиканской революцией, Амалия Эрнандес стала интересоваться фольклорным танцем. Стремление распространять знания о народных танцевальных традициях как в самой Мексике, так и по всему миру возникло у А. Эрнандес во многом под влиянием её мужа – писателя, дипломата и филолога Хосе Луиса Мартинеса, который занимался исследованиями в области истории мексиканской культуры, изучением империи ацтеков и вторжения испанских завоевателей.

Танцевальный коллектив, созданный А. Эрнандес, начал работу скромным составом: всего лишь 8 танцоров и балерин [2, с. 36]. Она назвала свой коллектив масштабно: «Современный Балет Мексики», а затем (после гастролей в американский город Чикаго) переименовала в «Фольклорный Балет Мексики». Выступления в театре столицы постепенно привлекали интерес иностранных туристов, которые составляли большую часть публики.

Ориентация преимущественно на иностранного зрителя отразилась на первоначальном репертуаре коллектива. Амалия Эрнандес выбрала самые популярные пьесы из индейского наследия («Танец Оленя»), из народных празднований штатов Веракруса и Герреро, а также национальный танец «Харабе Тапатио», который стал восприниматься как самый известный мексиканский танец, после того как Анна Павлова исполнила «Харабе Тапатио» на пальцах.

Молодой коллектив поставил себе цель получить доступ к главной сцене Мексики – Дворцу изящных искусств. С начала 1930-х гг. Дворец изящных искусств, находящийся в центральном квартале столицы и принадлежащий федеральному учреждению Изыщных Искусств, считался самой престижной театральной сценой в Мексике, служившей звеном между мексиканской культурой и достижениями мировой культуры.

С самого начала Дворец изящных искусств был элитарной сценой, на которой выступали преимущественно представители зарубежной культуры. В частности, через два года после открытия Дворца в нем выступал танцевальный коллектив «Русский Балет Монте Карло». В начале 1950 годов молодой танцевальный коллектив, тем более специализирующийся на фольклорном танце, не мог рассчитывать на доступ к сцене Дворца. В силу этого в 1952 г. ФБМ начал свою концертную деятельность в скромном театральном помещении – в «Зале имени Шопена», находящемся не в центре города, а в богемном квартале столицы Кондеса.

Переход ФБМ во Дворец изящных искусств по официальному приглашению президента Мексики Адольфо Лопеса Матеоса состоялся в 1959 г., в период подготовки страны к празднованию 50-летия мексиканской революции 1910 г. Таким образом, на главной театральной сцене страны стал регулярно выступать фольклорный коллектив, имеющий в репертуаре танцы эпохи революции [2, с. 40].

Популярность коллектива и постоянные выступления во Дворце изящных искусств способствовали расширению труппы, и к 1959 г. коллектив насчитывал 50 танцоров. Национально-патриотическая ориентация ФБМ вызвала к нему активный интерес за рубежом. Коллектив Амалии Эрнандес стали часто приглашать на международные мероприятия. Так, например, в 1959 г. ФБМ выступал на Панамериканских спортивных играх в Чикаго, в 1961 году – на Парижском фестивале наций.

ФБМ гастролировал в разных регионах Мексики. Амалия Эрнандес воспользовалась растущей популярностью молодого мексиканского телевидения и сотрудничала на эксклюзивных правах с единственной в то время телекомпанией страны. Амалия Эрнандес также активно ходатайствовала перед правительством о финансировании и добилась от Департамента туризма финансовой поддержки гастролей по стране. Возрастающая популярность коллектива и необходимость обновления состава труппы поставили перед Амалией Эрнандес вопрос о целесообразности укрепления институциональной основы ФБМ.

Амалия Эрнандес осознавала всю важность институциональной стороны работы хореографа. Для своего дальнейшего развития ФБМ нуждался в собственной школе, в которой хореограф могла бы готовить новые таланты и укреплять художественную концепцию. Благодаря общему национальному подъему, связанному с подготовкой к проведению в Мехико олимпийских игр, в 1968 г. Амалии Эрнандес удалось построить в центральном квартале столицы школу ФБМ. Патриотическая ориентация Амалии Эрнандес отразилась даже на архитектурном облике здания, где присутствуют мотивы культуры древних ацтеков. О признании заслуг Амалии Эрнандес для развития мекси-



канского народного танца свидетельствует и тот факт, что церемонии открытия школы возглавлял сам президент Мексики Густаво Диас Ордаз [2, с. 92].

Таким образом, весомый вклад, который Амалия Эрнандес внесла в развитие мексиканского искусства, состоит и в укреплении системы танцевального образования. На основе опыта Амалии Эрнандес самые престижные вузы страны (Гвадалахарский Университет, Университет штата Колимы) стали создавать программы народного танца, организовывали собственные танцевальные коллективы. Учитывая значительные достижения коллективов А. Эрнандес и Гвадалахарского университета, Федеральное правительство Мексики в 1973 г. одобрило создание «Национального фонда развития мексиканского народного танца» (*Fondo nacional para el desarrollo de la danza popular mexicana*) (ФОНАДАН), который оказывал финансовую поддержку проектам, нацеленным на историческое, этническое и хореографическое исследование танцев разных регионов страны.

В институциональном подходе Амалии Эрнандес обнаруживаются характерные черты, которые сохранились в деятельности школы и коллектива в будущем. Эти черты определяют стилистику и жанровую основу творчества А. Эрнандес в целом.

Основу репертуара ФБМ составляют танцы традиционных фольклорных жанров разных регионов страны. Самобытность стиля коллектива определяется теснейшим сплавом выразительных и технико-композиционных элементов фольклорного и классического танца с применением пластических средств танца модерн. Индивидуальные таланты имеют меньшее значение, чем коллективное лицо ФБМ. Ни репертуар, ни отдельные пьесы не зависят от популярности солиста. В течение сезона осуществляется ротация звезд на сцене. Хотя фольклорный танец, как и все виды искусств, поддается многостороннему восприятию и является предметом научного исследования для множества дисциплин, от театроведения до антропологии, ФБМ не склонен к сотрудничеству с научными учреждениями, не организует ни симпозиумов, ни конференций. Есть основания полагать, что для Амалии Эрнандес весь потенциал танца от концепции до её воплощения реализуется только на сцене. В целях широкого распространения народной мексиканской культуры считается необходимым на регулярной основе осуществлять постановки как в столице, так и по всей стране, а также перед зарубежной публикой. Поэтому, параллельно работают два коллектива: один выступает в Мехико, а второй находится на постоянных гастролях.

Благодаря своей многолетней популярности коллектив Амалии Эрнандес пользуется широкой государственной поддержкой и фактически имеет монопольный (для коллектива фольклорного танца) доступ к сцене государственного Дворца изящных искусств. Однако ФБМ живёт не только на дотации, а изыскивает собственные источники дохода.

Хореографический стиль Амалии Эрнандес основан на многоуровневой сопряженности приёмов техники классического танца (под влиянием Анны Соколовой и Ипполита Зыбина) и на авторском истолковании традиций народного искусства. Идеологические основы раннего этапа творчества Амалии Эрнандес близки патристическому духу мексиканской революции, но со временем художественная концепция мастера стала более многогранной.

На протяжении полувека Амалия Эрнандес создавала на сцене художественные образы, которые для полноты охвата творчества хореографа целесообразно рассматривать поэлементно. Каждый танец исследуется с точки зрения его тематики, жанрового своеобразия, специфики воссоздания в нем фольклорных картин, особенностей сюжета и композиции, сценорафических и музыкальных ресурсов. Классификация раннего репертуара ФБМ была разработана театроведом Росарио Мансаносом, выделившим шесть спектаклей: «Матачинес», «Герреро», «Праздник в Тлакотальпане», «Мичоакан», «Танец Оленя» и «Харабе Тапатио».

«Матачинес» поставлен в жанре группового ритуального танца, в котором танцовщицы в индейских костюмах изображают мексиканских исторических персонажей: последнего императора ацтеков Куаутемока, рабыню и переводчицу Малинче – символическую мать новой нации. В танце большое место отведено языческим обрядам, в особенности жертвоприношению божествам ацтеков.

Хореографический цикл «Герреро» объединяет фольклорные танцы штата Герреро, находящегося на побережье Тихого

океана. Жанр наиболее яркого танца цикла «Амарильяс» («Жаворонки») – хоровод, в котором задействовано 12 балерин в жёлтых юбках, наподобие перьев жаворонка. Девичий групповой танец, исполняемый под музыку гитар, напоминает стаю птиц в небе. Общее праздничное настроение усиливают развивающиеся в руках танцовщиц платки жёлтого и красного цвета.

«Праздник в Тлакотальпане» – это хореографические картины, изображающие природу южной части штата Веракрус (Тлакотальпан расположен на берегу широкой реки Папалопан) и народные гулянья в Тлакотальпане во время празднования Сретения Господня. В групповом танце «Рыбаки», демонстрирующем утренний выход рыболовов, широко используются такие элементы, как лодки и рыболовные сети. Постепенно вся сцена превращается в реку Папалопан: таким образом подчеркивается одиночество каждого из рыбаков посередине реки-великана, акцентируется мотив разлуки. В отличие от «Рыбаков» в групповом танце «Ла Бамба» доминирует мотив веселья на фоне народного гулянья. В «Ла Бамба» пара солистов танцует на возвышении, выделяясь среди массовки в белых костюмах. Танец отличают элементы испанского стиля фламенко.

«Мичоакан» – танцевальная картина штата Мичоакан, основанная на местных легендах. Солистка изображает индейскую принцессу Эрендиру. Девушка в яркой желтой юбке танцует босиком, поражая публику юношеской красотой. Таким образом Амалия Эрнандес привносит в фольклорный танец элементы стилистики танца-модерн.

«Танец оленя» в постановке Амалии Эрнандес сочетает жанровые особенности ритуального и драматического танца. В этом танце отражено восхищение Амалии Эрнандес обрядами доколумбийских охотников народа яки, проживающих на севере страны, в краю просторных пустынь. «Танец оленя» – это сугубо мужской танец. Молодой полуобнаженный танцовщик изображает оленя, на которого охотятся индейцы. Большую роль в танце играют мотивы природы и жертвоприношения.

«Харабе Тапатио» завершает каждый спектакль ФБМ. С самого начала своей хореографической деятельности Амалия Эрнандес воссоздавала атмосферу праздника и веселья как господствующий и финальный элемент спектакля. Еще со времени выступления Анны Павловой «Харабе Тапатио» воспринимался как национальный хореографический символ Мексики. В укрепление этого признания танца внес большой вклад коллектив ФБМ. В постановке Амалии Эрнандес «Харабе Тапатио» является настоящим воплощением образа мексиканского народа и его традиций – танец исполняется под музыку традиционного ансамбля Мариачи. Стройные и статные мужчины, одетые в национальные костюмы чарро, как бы ухаживают за танцовщицами. Мужское начало находит яркое отражение в костюмах чарро (исторических костюмах защитных мексиканских землевладельцев) чёрного цвета, украшенных вышивкой серебряными нитями. Эти костюмы исполнители обычно надевают с сомбреро.

Танцовщицы в ярких костюмах с разноцветными лентами воплощают образ красоты мексиканских женщин. «Харабе Тапатио» можно считать краеугольным камнем в хореографическом спектакле Амалии Эрнандес, его самой характерной чертой, ведь исполнение танца «Харабе Тапатио» в самом конце спектакля позволяет Амалии Эрнандес создать резкий контраст как с предыдущим трагическим танцем («Танец Оленя»), так и с самым первым танцем («Матачинес»).

Нынешний этап развития собственно хореографической и сценической концепции Амалии Эрнандес представляется возможным проанализировать на основе того богатого репертуара, который ФБМ показал в рамках самого престижного фестиваля мировой культуры в Мексике – «Международного фестиваля имени Сервантеса» в октябре 2011 года.

Как уже говорилось ранее, Амалия Эрнандес придавала большое значение воссозданию целостной картины мексиканской истории от ацтеков до современности с учетом всего регионального разнообразия страны. Следуя основной концепции мастера, дочь Амалии Эрнандес, Вивиана Басанта, которая возглавляет коллектив в настоящее время, создает такое же танцевальное полотно на основе исторических элементов. Каждый спектакль ФБМ включает разножанровые танцы, воплощающие стилистическое своеобразие как разных исторических эпох от доколумбийской Мексики («Матачинес») до мексиканской революции («Аделита»), так и разных регионов страны, например, штатов Герреро («Жаворонки», «Маргарита»), Веракрус («Кане-



ло», «Ла Бамба», «Вееры»), Сонора («Танец Оленя») и Халиско («Харабе Тапатио», «Чинакос», «Смуглянка», «Змея»).

Спектакли ФБМ на сегодняшний день отличаются следующие стилистические и жанровые особенности: противопоставление индивидуального и массового начал. ФБМ знаменит традиционной постановкой индейского «Танца Оленя», изображающего природу в её отношении к человеку. В постановке ФБМ в «Танце Оленя» одиночество дикого оленя противопоставляется коллективному взаимодействию группы охотников.

С «Танцем Оленя» резко контрастирует доколумбийский танец «Матачинес», подчеркивающий массовость сообщества ацтеков. Под ритмичные аккорды индейских музыкальных инструментов сцена постепенно покрывается толпой танцоров (всего около 40 человек), которые изображают различные социальные слои древних мексиканцев. Массовка также усиливает эффект всеобщего праздника в «Харабе Тапатио». Характерен также контраст женского и мужского начал. Танцовщицы в коллективе Амалии Эрнандес – девушки, как правило, незаурядной красоты. Их женственность подчеркивается сценическими костюмами, например, безупречно белым цветом блузки. Вместе с тем следует отметить, что в танцах, которые исполняют только женщины (в частности, в революционном танце «Аделита»), создается ощущение присутствия и мужского начала. Главная роль, которую танцовщицы играют в групповом танце «Харабе Тапатио», – роль кавалера, поэтому этот групповой танец может быть также определен и как парный танец из 20 пар. Имеет место сочетание танцевальных и нетанцевальных средств.

На сцене широко используются сугубо танцевальные ресурсы, например, гибкость молодых тел и синхронность движений в таких постановках, как «Жаворонки». В равной мере хореографической деятельности Амалии Эрнандес присуще применение нетанцевальных средств. Так, в «Ла Бамба» солисты танцуют на специальных деревянных подставках, возвышаясь над массовой. Наряду с танцорами в «Ла Бамба» на сцене выступает и музыкальный ансамбль из штата Веракрус. Живым музыкальным ансамблем «Мариачи» усиливается зрелищность и праздничность «Харабе Тапатио».

В современной деятельности ФБМ присутствуют и новаторские черты. ФБМ продолжает свое дальнейшее развитие в русле традиций Амалии Эрнандес, привнося вместе с тем инновационные элементы, и осваивая новые жанры. На Международном фестивале имени Сервантеса в 2011 г. коллектив продемонстрировал такие нестандартные танцы, как танцы на основе детских песен. Интересно отметить, что, хотя в Мексике очень популярны детские песни мексиканского композитора Гавилондо Солера (Кри-Кри), детские танцы ФБМ основаны только на фольклорных песнях.

Смелой новацией коллектива стало развитие популярного, но нефольклорного жанра дансон. Вместо стандартного танца «Харабе Тапатио» на Международном фестивале имени Сервантеса в 2011 г. спектакль завершился дансоном «Нереиды», который позволил танцорам осуществить беспрецедентное непосредственное взаимодействие с публикой: в коридорах театра и на авансцене танцовщицы коллектива образовывали танцевальные пары со зрителями.

Современная оценка творчества Амалии Эрнандес неизбежно учитывает и эволюцию сценической деятельности ФБМ, и новаторство новейших постановок.

Стандартный спектакль коллектива включает от 8 до 11 танцев. Танцы, сменяя друг друга на сцене, позволяют зрителю совершить путешествие во времени и в пространстве, познакомиться с историей и региональным разнообразием Мексики. Обычно спектакль начинается индейским танцем доколумбийского периода, например, «Матачинес», который знакомит зрителей с обществом древних мексиканцев. Как отмечает американский театровед Дженифер Фишер, на художественный подход Амалии Эрнандес к постановке народных танцев доколумбийской эпохи значительное влияние оказала хореограф Марта Грем [3, с. 38]. За «Матачинес» следуют танцы колониальной эпохи, танцы XVIII в., танцы эпохи войны за независимость от испанской империи, а весь спектакль завершает «Харабе Тапатио» – самый массовый и праздничный танец, в котором осуществляется активное взаимодействие с публикой.

Путешествие по истории Мексики включает в себя в качестве одного из самых важных элементов танцы эпохи мексиканской революции 1910 года, к которым относятся танцы, связанные с трагическим полуполюгендарным героем партизанской вой-

ны Бенхамин Аргумедо, и танцы, воссоздающие эпизоды сражений повстанцев «Кабальитос» («Кони»). В массовых танцах революционной эпохи подчеркивается народный характер вооруженного конфликта, который был не только гражданской войной, а периодом глубоких преобразований.

Для раскрытия концепции Амалии Эрнандес требуется осознание особенностей художественных установок хореографа и исследование ключевых предпосылок её творческой деятельности. Высочайшая продуктивность работы мексиканского мастера, очевидная плодотворность её метода тесно связаны с антропологическим подходом, которым Амалия Эрнандес руководствовалась в своей деятельности.

Начиная с 1950-х гг., и особенно после того, как Департамент туризма стал финансировать гастроли ФБМ по Мексике, Амалия Эрнандес путешествовала по стране не только с целью «продемонстрировать» свою работу публике всех регионов страны, но и с целью познакомиться с местными обычаями, музыкой, народными костюмами. Исследователи подчеркивают, что хореограф стремилась зафиксировать мельчайшие детали фольклорных танцев, костюмов, тканей, народных инструментов для исполнения аутентичной мелодии [2, с. 134]. Представляется вполне обоснованной точка зрения, согласно которой Амалия Эрнандес старалась не только «исполнить» танец, а по-настоящему «воспроизвести» целостный спектакль. Благодаря этому зрители получают полное представление о народных традициях разных регионов Мексики.

Главные ориентиры хореографической концепции Амалии Эрнандес – фольклорный танец и региональный культурный контекст, в котором каждый танец осмысливается в ракурсе общенациональных мексиканских традиций. Например, в «Танце Оленя» Амалия Эрнандес стремилась воссоздать отношение индейского народа к природе, а также продемонстрировать традиции племен, обитающих в пустыне штата Сонора с доколумбийских времен. Таким образом, художественный метод Амалии Эрнандес выдвигает на первый план традицию, но не в качестве «неосозанного» понятия, а именно как составную часть менталитета и истории страны и её культурной жизни. Такая «живая традиция» мексиканского народного театра нуждалась в таланте мастера, чтобы посредством сценического воплощения способствовать осознанию определяющей роли бытия в культуре страны.

Подход к учению Амалии Эрнандес как к «живой традиции» поддерживает, в частности, мексиканский театровед Дора Хоу. И именно такой подход во многом объясняет положительное восприятие работы Эрнандес мексиканской публикой, которая видит на сцене адекватное и свежее отражение местных обычаев, местного образа жизни.

Только с учетом определяющего значения «живой традиции» в творчестве ФБМ можно осознать центральное противоречие в общей картине хореографической работы Амалии Эрнандес – доминирующая роль мотивов языка при вторичности мотивов из реальной мексиканской истории.

Несмотря на то, что Мексика является одной из крупнейших католических стран, религиозные мотивы в репертуаре ФБМ занимают отнюдь не самое видное место. Принимая во внимание всю любовь мексиканского народа к разного рода католическим традициям и праздникам (особенно, к празднику Девы Гваделупе), коллектив Амалии Эрнандес мог бы разрабатывать исключительно религиозные сюжеты, однако хореограф предпочитала развивать не отдельный религиозный мотив, а включать его в комплексную картину. Наиболее ярким примером такого подхода является спектакль «Праздник в Тлакотальпане», в котором присутствует религиозный сюжет (праздник Сретения Господня), но лишь как элемент широкого полотна жизни рыболовной общины.

«Живая традиция» как художественное учение и особенно как хореографическая концепция предоставила Амалии Эрнандес возможность расширить представление у жителей разных регионов Мексики о собственном местном культурном наследии. Самый яркий пример этой стороны деятельности Амалии Эрнандес – спектакль «Да здравствует штат Тамаулипас», в котором танец «Сафра в Тамаулипасе» освещает всенародный восторг во время сбора сахарного тростника в штате Тамаулипас, а групповые «Танцы у Столба» с элементами акробатики передают веселье молодежи при встрече на центральных площадях городов.

Таким образом, за 60 лет деятельности ФБМ главный вклад Амалии Эрнандес в развитие хореографического искусства Мексики проявляется не только в уникальных количественных показателях (6000 танцовщиков за всю историю коллектива, 70 авторских хореографических постановок, 250 спектаклей в год, один коллектив на постоянной основе в Мехико и второй на постоянных гастролях по стране и по всему миру, 36 миллионов зрителей) [4, с. 145], но и в качественной трансформации фольклорной традиции, которая благодаря Амалии Эрнандес стала более богатой, динамичной, близкой к народу, целостной и живой. Успех коллектива А. Эрнандес пробудил интерес хореографов разных штатов Мексики к фольклорному танцу.

В 1958 г. по инициативе хореографа Роберто Гарсиа Марина и при поддержке губернатора штата Мичоакан Давида Франко Родригеса был организован «Фольклорный балет» университета штата Мичоакан. На протяжении полувека этот коллектив сохраняет и распространяет фольклор родного штата как в самой Мексике, так и за ее пределами. В 1960 г. по инициативе хореографа Эмилио Пулидо Государственный университет штата Халиско (Гвадалахарский университет) создал коллектив народного танца. Репертуар коллектива Гвадалахарского университета включает более 60-ти танцевальных спектаклей, которые исполняются под музыку местных ансамблей.

В конце 1960-х гг. балерина Сильвия Лосано, выступавшая в коллективе Амалии Эрнандес, основала коллектив «Национальный мексиканский фольклорный балет Ацтлан». Само название коллектива свидетельствует о стремлении к воссозданию исторических корней искусства. Ацтлан — легендарное место в юго-восточной части Мексики, являющееся исторической родиной племени ацтеков. Коллектив Сильвии Лосано ставил спектакли, созданные на основе народных танцев мексиканских

штатов с преимущественно индейским населением, как, например, Мичоакан и Оахаки.

В 1966 г. балерина и хореограф Анджелина Дженис создала «Фольклорный балет» Национального университета Мехико. Основу его труппы составляют студенты и профессора университета. В течение всей творческой деятельности коллектива, продолжающейся уже более 40 лет, были поставлены фольклорные танцы большинства мексиканских штатов (Сонора, Чигуагуа, Синалоа, Халиско, Керетаро и др.). Важно отметить, каждая постановка коллектива явилась результатом фундаментальных этнографических и фольклористических исследований.

В 1981 г. собственный фольклорный танцевальный коллектив был создан в университете штата Колима, что стало настоящей сенсацией для одного из самых маленьких штатов Мексики с населением около 200 тысяч человек. Коллектив возглавил хореограф Рафаэль Самаррипа, долгие годы работавший в танцевальном коллективе университета Гвадалахары, и художник Алехандро Ранхель. Репертуар коллектива состоит в основном из традиционных танцев штата Халиско, в состав которого до XIX в. входил штат Колима [5, с. 19–43]. Танцевальный коллектив штата Колима быстро завоевал популярность как в Мексике, так и за рубежом. Уже к концу 1980-х гг. его стали приглашать на гастроли в США, в Европу, в разные страны Латинской Америки, а также в Китай и Таиланд.

Интерес к мексиканскому фольклору во всем мире способствует широкому распространению мексиканских танцевальных традиций за границей. Мексиканские студенты, обучающиеся в зарубежных вузах, а также мексиканские гастарбайтеры, работающие преимущественно в США, создают танцевальные коллективы, основывают хореографические школы, развивают собственные танцевальные направления.

#### Библиографический список

1. Delgado, C. Diccionario Biográfico de la Danza Mexicana. — Мехико, 2009.
2. Aguirre, G. El Ballet Folklorico de México de Amalia Hernández. — Мехико, 1994.
3. Shay, A. Choreographic Politics: State Folk Dance Companies, Representation and Power. — Middletown, 2002.
4. Tortajada, M. 75 años de danza en el Palacio de Bellas Artes. — Мехико, 2009.
5. Aguayo, L. El Ballet Folklorico de la Universidad de Colima. — Мехико, 2008.

#### Bibliography

1. Delgado, C. Diccionario Biográfico de la Danza Mexicana. — Mexico, 2009.
2. Aguirre, G. El Ballet Folklorico de Mexico de Amalia Hernandez. — Mexico, 1994.
3. Shay, A. Choreographic Politics: State Folk Dance Companies, Representation and Power. — Middletown, 2002.
4. Tortajada, M. 75 años de danza en el Palacio de Bellas Artes. — Mexico, 2009.
5. Aguayo, L. El Ballet Folklorico de la Universidad de Colima. — Mexico, 2008.

Статья поступила в редакцию 14.04.14

УДК 658.512.23: 659.11

**Shalimova L.A. COLOR DESIGNING AS THE ARTS IN TELEVISION COMMERCIALS.** The designing of color in television commercials is treated as one of the forms of the arts and as a thought of an artist. The paper studies the light-and-tone transition, the introduction of an image-based structure, the emotions connected with color, feeling of time, the development of color in design work, "color strokes".

**Key words:** composition, color, association, movement, color and shade, figurative language, dynamics, focus, communication.

**Л.А. Шалимова, канд. филос. наук доц., каф. гуманитарных наук филиала  
Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova-Istra @ mail.ru**

## ИСКУССТВО ЦВЕТОВОГО МОНТАЖА В ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЕ

В статье рассматриваются монтаж как искусство и как мысль художника, светотональный акцент, образная структура, цветовые переживания, от текущего и до «застывшего» времени, монтажные переходы, коррекция монтажа, «цветовые удары».

**Ключевые слова:** композиция, цвет, ассоциации, движение, цвет и тени, изобразительный язык, динамика, акцент, коммуникация.

В телевизионной рекламе, прежде всего в клипах, особую роль играет использование цвета при монтаже. По мнению Р. Юринева, «монтаж — это мысль художника, его видение мира во всех его красках, его идея, выраженная в отборе и композиционном составлении, сопоставлении элементов планируемого

сюжета в наиболее выразительном, осмысленном виде и его выражения в цветовой гамме» [1, с. 137]. Продолжает данную мысль в работе «Изобразительный язык средств массовой коммуникации» В. Михалкович: «Цвет оживляет, побуждает к единению и сопереживанию, вызывает непосредственные ассоци-

ации с предложенным образом, воспринимается проще, воздействует непосредственнее, чем геометрическая форма. Всякое яркое пятно всегда привлекает внимание. Светотональный акцент помогает сконцентрировать внимание зрителя, выделяя главное» [2, с. 91].

Необходимо помнить, о том, что цвет постоянно находится в движении, так как включает в себе и элементы освещенности, и динамику перемещения от тени и света, и эволюцию перехода от тональности к тональности. Люди всегда воспринимают цвет по секторам – от самого яркого, насыщенного, контрастного к нейтральному или глухому и запоминаем соответствующую ему эмоцию. Чем сильнее эмоция, тем насыщеннее ощущение от цвета, тем контрастнее монтажный переход в кадре, клипе, картине, тем сильнее ощущение от изменения цвета. «Цветовые «удары» служат спорными точками в монтажных переходах, так как рекламный фильм представляет сочетание отдельно снятых кадров. Чем ближе фон и объект, тем «смазанней» у человека может восприниматься изображение (объект и фон сливаются), поэтому цветовому решению рекламы отводится особая роль», рассматривает данный феномен, на страницах работы «Режиссура телевизионной рекламы», автор Н. Анашкина [3, с. 82].

Интересно обоснована система выразительных средств монтажа, создающих образность; их принципы и закономерности построения образа; технологический и творческий процесс соединения отдельного в единое целое. «Цветовое восприятие всегда связано с действием внутренним, с переживанием, или внешним, тогда это выражается в «окрашенности» предметов. Дело в том, что цвет может создать определенную тональность эмоционального восприятия – положительную или отрицательную. Каждый кадр, каждое движение, каждый звук, цвет и цветовая гамма должны оттачиваться до высокой степени, чтобы у потребителя создавалось впечатление просмотра картины» предлагают к изучению в своем учебнике по теории и практике рекламы авторы Уэллс, Мориарти, Бернет [4, с. 421].

Цветовая структура кадра определяется доминирующим цветом. Так, зеленый – цвет, который вызывает ощущение спокойствия, обновления. «Однако, если мы окрашиваем кадр в зеленую гамму, цвет лица персонажа из естественного переходит в противоположный, неестественный (красное в зеленый), что создает ощущение тревоги. Такой кадр воспринимается нами как «мертвый», «чужой», «ирреальный», «символический». Рассмотрим красный цвет – цвет жизни, привлекающий, агрессивный, будоражающий. Он всегда является доминантным и поглощает все другие краски, как огонь, с одной стороны» излагают свои мысли в диалоге с «экраном» авторы Лощман Ю., Цивьян Ю., Хопкинс П. [5, с. 57]. В этом случае, свет словно «пожирая» темноту, выделяет окружающий мир с искажениями, а с другой стороны он «съедает» белое, т.е. окрашивается в его любые оттенки.

Красный цвет всегда в конфликте с черным и белым. Отсюда могут возникнуть интересные рекламные решения, которые помогают в темпоритмическом построении, как: при сочетании красного и черного – ярче воспринимается красное, трагичнее – черное; при сочетании красного и белого – ярче воспринимается белое. «Если за основу цветовой гаммы из белого и красного цветов производитель берет белый цвет, то на белом фоне вкрапления красного выступают центральной деталью и выходят на первый план, воспринимаясь как кровь, как светлая трагедия или переход в вечность. Белое на красном фоне, поглощается красным, белое уходит в глубину пространства, лидирует же красное – возбуждающее, агрессивное, разрушающее гармонию белого. Желтый цвет, в большом количестве просто давит своей насыщенностью», пояснял в инновационных технологиях теле-рекламы В. Полукарпов. В связи с этим, рассматривая тенденции в использовании цветовых решений на телевизионной рекламе можно рекомендовать ряд монтажных решений. «...Всякий монтаж, т.е. сборка – на телевидении, имеет несколько значений сама система: специфических выразительных средств в экране, создающих кинематографическую образность; принципов и закономерностей построения художественного образа (общий монтажный принцип); технологический и творческий процесс соединения отдельно снятых кадров в единое идейно-художественное целое, при использовании двух видов монтажа – внутрикадрового и межкадрового: во-первых, необходимо выбирать «драматургический» цвет; во-вторых, при коррекции монтажа, изобразительный ряд выстраивать по цветам: от синего к зеленому, красному, желтому, при условии совпадения по яр-

кости и тональности, при этом изображение должно быть ровным, без цветовых перепадов, а планы – плавными; в-третьих, использовать движение цвета по принципу нарастания, от естественного цвета в образный, исходя из поставленной задачи; цвет может быть фоновым, или принадлежать персонажу; в-четвертых, сочетать цветное и черно – белое изображение; в-пятых – «вычитать» составной цвета из кадра, например, все изображение – цветное, а фигура того или иного персонажа представлена в черно – белом варианте или наоборот»; в-шестых, необходимо учитывать участие цвета в превращении позитивного в негативное или – наоборот. При одновременном изменении в дополнительном цвете, к основному, цвету или замене цвета. Седьмое – формировать ощущение пространства при помощи цвета – ограниченного, замкнутого, или безграничного – при точном сочетании горизонтальных и вертикальных построений кадра, крупных и общих планов. И наконец, учитывать влияние на ощущение времени – от текущего до «застывшего» [6, с. 28, 82].

В своих записках мэтр киноиндустрии М. Ромм излагал: «<...> цвет необходимо рассматривать, не только как средство художественного решения технологических задач, но изготовлению рекламного продукта. Метры кинематографа, рекомендуют его и как драматургический прием, умелое использование цветовой гаммы для усиления эмоционального воздействия на его образную структуру, когда символы и аллегории приобретают значение цветовых переживаний, заложенные в традиции народа, а культура служат основой создания технологии телевизионной рекламной продукции» [7, с. 15, 27].

Продолжил исследования и автор В. Кулешов, в своих работах в области кадрового монтажа, выявляя уровень осмысления цветового выражения в композиционном составлении, – «<...> цвет оживляет, побуждает к единению и сопереживанию, вызывает непосредственные ассоциации с предложенным образом, воспринимается проще, воздействует непосредственнее, чем геометрическая форма. Цвет способен отталкивать и вселять чувство спокойствия и комфорта, возбуждать и тревожить» [8, с. 10]. Власть монтажа в нашей жизни настолько абсолютна, что чаще всего мы не замечаем ее, как не замечаем основной монтажный инструмент – глаз. Человек воспринимает мир монтажно, выделяя в нем то, на что он настроен. Монтаж – явление, неизбежно встречающееся, когда мы имеем дело с сопоставлением минимум двух факторов, изображающий предметы, знаков, событий. Естественно, возникает вывод, что монтаж и есть общий родовый признак искусства. В основе художественного творчества лежит образ, который всегда создается монтажно, целенаправленным сочетанием выразительных элементов, создающих новое качество, которым они обладают, взятые порознь. Монтаж, представляет собой композиционный прием, основанный на «стыковке» различных фрагментов, действует в структуре всего комплекса литературы, искусства и СМИ. Монтировать, значит организовывать кинокадры в произведение, «писать» снятыми кадрами, а не подбирать куски к сценам.

Выделение в кадре какого-либо предмета или фигуры, посредством повышения его яркости обозначается светотональным акцентом. Светотональный акцент помогает сконцентрировать внимание зрителя, выделяя главное.

Цвет в кадре постоянно находится в движении, так как включает в себя и элементы освещенности, и динамику перемещения от тени и света, и эволюцию перехода от тональности к тональности. Мы всегда воспринимаем цвет по секторам – от самого яркого, насыщенного, контрастного и запоминаем как эмоцию. Чем сильнее эмоция, тем насыщеннее ощущение от цвета, чем контрастнее монтажный переход, тем сильнее ощущение от изменения цвета. Цветовые «удары» служат опорными точками в монтажных переходах, чем ближе по цветовой гамме фон и объект, тем «смазанней» у нас восприятие изображения, т.е. объект и фон сливаются. Поэтому цветовому решению фильма или телевизионной передаче отводится особая роль в цветовом решении кадра, которая опирается на выявленную и определенную схему. «<...> окрашивая кадр в зеленую гамму, цвет лица персонажа, из естественного цвета переходит в противоположный – неестественный (красное в зеленый), что и создает ощущение тревоги, а происходит это потому, что данный цвет вызывает ощущение спокойствия, обновления. Такой кадр воспринимается нами как «мертвый», «чужой», «ирреальный», «символический». Иными словами, цвет может создать определенную тональность – положительную или отрицательную. Далее, в связи с исторической данно-

стью – красный цвет является цветом жизни, привлекающий, агрессивный, будоражащий. Он всегда является доминантным и поглощает все другие краски в современных формах монтажа», поясняет автор Л. Фелонов [9, с. 44].

С одной стороны, красный цвет представляет огонь, он же и дает свет, словно «пожирая» темноту. Но, при этом, выделяет окружающий мир с искажениями. С другой стороны красный цвет – «съедает» белое, т.е. окрашивает его в различные оттенки, потому что красный цвет всегда в конфликте с черным и белым. При этом, могут возникнуть интересные монтажные решения, связанные с темно-ритмическим построением: красное и черное – здесь ярче воспринимается красное, трагичнее черное; красное и белое – здесь ярче воспринимается белое. При «разбелении» красного акцент делается на яркости. За основу берется S яркости любого из цветов: на белом (площадь от 2/3 экрана +1/2 яркости) – красное как деталь; центральный цвет красный (кровь на белом воспринимается как «светлая» трагедия, переход в вечность); на красном фоне белое «поглощается» красным (красное -2/3 экрана, белое не выделяется на первый план, как в первом случае, а как бы уходит в глубину пространства), красное – возбуждающее, агрессивное, разрушающее гармонию белого.

Зритель долго не выдерживает красную, так и желтую тональность. В нашем представлении желтый, – это солнечный, «рассыпающийся» на красное и белое, жаркий, веселый, неустойчивый, изменчивый, вызывает ощущение радости и тревоги одновременно. Но в большом количестве на экране он давит своей насыщенностью. В сочетании желтый – красный, желтый – «легкий», красный – «тяжелый». От желтого – к красному кадр утяжеляется и имеет завершенную форму, тогда при обратном решении он как бы «облегчается» и требует дальнейшего решения. Например, мы начинаем панораму с желтых листьев с переходом на красные. Ощущение от такого изображения законченное, «логическое». «В кадре есть «точка» – от легкого к тяжелому, от яркого – к более темному. И, наоборот: панорама начинается с красных листьев и завершается желтыми – кадр как бы стал более легким, возникает желание его «раскрыть» т.е., сделать отъезд до среднего или общего плана либо перейти к следующему кадру, более завершенному по цвету, т.е. к более устойчивому.

Синий цвет, сам по себе – тяжелый, мрачный, «съедающий» движение, «догоняющий». Машина, окрашенная в синий цвет, при движении создает иллюзию падения ее скорости. При этом данный цвет смотрится как «напряженный», «неустойчивый», а через разбеленность в голубой переходит в легкий, светлый, прозрачный и вызывает ощущение вечности. На синий предмет долго смотреть тяжело, он «давит», порождает отрицательные эмоции.

Любое восприятие цветовой гаммы делится на «тяжелые» цвета: красный, синий, черный; и на легкие цвета: зеленый, желтый, белый. «Холодные» цвета представляют – зеленый, синий, белый. «Теплые» цвета – желтый, коричневый, красный. Многими учеными неоднократно отмечалось о том, что цвет может передавать чувства, настроение человека и эта данность учитывается при монтаже картины, телевизионной программы, рекламы.

Опытным путем неоднократно отмечалось, что цвет объекта, есть понятие субъективное, зависящее от освещения, свойства самого объекта и наблюдателя. Физической основой восприятия цвета является длина волны светового излучения. Световые волны разной длины, отражаемые или поглощаемые освещенным объектом, воспринимаются как различные цвета. Отсутствие цвета воспринимается как черный цвет, белый цвет содержит полный спектр в равных пропорциях, выявленное на уроках режиссуры телевизионной рекламы. Например, при наложении попарно трех первичных цветов образуются вторичные цвета: голубой, пурпурный, желтый. Желтый цвет образуется при наложении красного и зеленого цветов. Первичный цвет – синий, не участвует в формировании желтого, поэтому синий и желтый являются взаимодополняющими, комплиментарными цветами. При освещении одуванчика синяя составляющая света поглощается цветком, а красная и зеленая отражаются, поэтому мы воспринимаем одуванчик желтым. При смешивании всех трех первичных составляющих (красный, зеленый, синий) длина волн суммируется и образуется белый цвет объекта.

Для изменения цвета объекта на него наносят краску. Цвет и краска – разные понятия. По своей сути краска – это фильтр,

который пропускает и отражает строго определенные лучи света, в результате чего и создается новый объект.

При создании компьютерного рекламного изображения возникает вопрос. Каким образом получить на экране монитора требуемый цвет или оттенок? Традиционно художник для получения нужного цвета или оттенка смешивал краски на палитре. Компьютер позволяет смешивать цвета, но при этом возникают свои специфические проблемы. Цвет на компьютере не всегда совпадает с красками природы, у компьютера своя цветовая терминология, проблематично получить одинаковый цвет на экране, на распечатке цветного принтера и на изображении, отпечатанном в типографии. Это происходит потому, что цвета в природе, цвета на мониторе и цвета, на отпечатанном листе, созданы различными способами. Для воспроизведения цветов с помощью техники их образуют в цифровой вид. Для однозначного определения цветов в различных цветовых средах существуют цветовые модели.

На мониторе цвета создаются в результате бомбардировки люминофора (фосфоресцирующего материала) тремя электронными лучами. При этом каждая точка изображения состоит из трех цветных точек: красной, синей, зеленой. Электронные лучи различной интенсивности высвечивают цветные точки, и цвет изображения получается в результате сложения в различных пропорциях трех составляющих. То есть система воспроизведения цветов на мониторе основывается на физических свойствах естественного солнечного освещения, о которых говорилось выше. Черный цвет получается, когда интенсивность трех составляющих равна нулю, белый – при сложении всех цветов максимальной интенсивности. Монитор компьютера излучает цветовые волны, их длины складываются, и мы видим цвет.

Что же происходит при выводе изображения на печать, как передать цвета, ведь бумага не излучает, а поглощает или отражает цветовые волны? «При переносе цветного изображения на бумагу должна использоваться совершенно другая цветовая модель. При печати на бумагу наносится краска – материал, который поглощает и отражает световые волны различной длины, иными словами краску можно рассматривать как фильтр, который пропускает строго определенные лучи отраженного от бумаги света, вычитая все остальные. Для получения в полиграфии полутонового изображения применяется технология четырех красочной печати с использованием голубой, пурпурной, желтой и черной краски. Цвета, созданные наложением этих красок, образуют цветовую модель CMYK: Cyan- голубой, Magenta- пурпурный, Yellow – желтый, black – черный. Голубой, пурпурный и желтый – субтрактивные цвета. В идеальном случае комбинация 100% голубого, 100% пурпурного, 100% желтого должны дать черный цвет. «В природе не существует идеально чистых красок, сочетание субтрактивных цветов дает грязно – коричневый цвет, поэтому для получения черного цвета и оттенков серого необходимо добавлять черную краску. Черный цвет – ключевой, черная краска традиционно использовалась первой при печати на бумаге рекламного объявления, обеспечивая основу для остальных красок», подтверждает В. Курушин в своей работе «Графический дизайн и реклама» [10, с. 65].

При работе с моделью CMYK удобно подбирать цвета по цветовому кругу Гете. Для того чтобы усилить на рекламном изображении какой-либо цвет, нужно ослабить дополняющий его цвет, лежащий напротив. Например, для усиления синего тона нужно снизить содержание желтого цвета.

Добиться выражение смыслового цветового контраста в рекламе можно с помощью формальной композиции. Попробуем выразить эмоциональное состояние при сопоставлении противоположных понятий, как: движение и покой; добро и зло; лед и пламя. Это сопоставление будет являться классическим примером такой композиции – символ «Инь – Янь», в котором отражена идея единства и борьба противоположностей. Данные антогонистические начала должны быть совмещены в одну систему. Для этого используются средства композиции, для построения рекламного задания на макете и выбора цветового решения при контрастных сочетаниях локальных цветов. Таких как: белого, черного, красного, серого, желтого и т.д. При этом белый и черный цвета будут находиться на крайних позициях, остальные последовательно размещаются между ними в зависимости от светлоты. Чередование элементов, с более четкой границей, дает ощущение фактуры. Среди плоских объектов с локальным ахроматическим цветом светлые воспринимаются лежащими на поверхности, а темные – в глубине.

«Эти правила помогут превратить любую рекламную композицию (шрифт, рисунок, слоган, заголовок, товарный знак) в объемную. По тому как происходит удивительное развитие сюжетной композиции рекламы в графических изображениях, иллюстрациях печатных изданий, аппликации, анимации, мультипликации, в глубину пространства, со всеми присутствующими и используемыми логичными формами, закономерностями в которых должны присутствовать конструктивные связующие элементы цвета и его цветовой гаммы: наложением (плашечные цвета перекрываются и появляется третий цвет); маскированием (нижний цвет маскирует, т.е. удаляет, чтобы предотвратить наложение цветов); треппингом (незначительное цветовое растягивание, если рисунок светлее фона и если фон светлее объекта его «стягивают» внутрь)», исследовала в своих работах О. Яцук в компьютерных технологиях и дизайна [11, с. 148].

Принято раскладывать спектр на семь цветов, информация об охотниках и фазах сидит в наших головах с детства, но это деление, введенные Ньютоном, семь цветов – чистая условность. Леонардо да Винчи считал, что основных цветов пять, Михайло Ломоносов положил начало трехкомпонентной теории цветового зрения. В соответствии с ней световые волны с длиной, соответствующей красному, синему и зеленому цветам, составляют основу всех цветов в природе, поэтому красный, зеленый и синий – основные, первичные цвета. Все остальные цвета – комбинации волн различной длины. При этом, весь отечественный рекламный дизайн, формирующийся в эпоху рыночных отношений, благодаря рекламному бизнесу стал занимать лидирующее положение среди других видов дизайна, как средство установления коммуникаций, он активно включается в решение социальных проблем, влияя на формирование личного опыта, стилей жизни участников коммуникативного действия. В этом случае языком коммуникации выступает символ (образ, форма, цвет) рекламируемой продукции. Визуализация рекламного образа достигается по большей части с помощью дизайн-графики. Категория красоты в рекламном дизайне, несмотря на ее многозначность, является определяющей. Применительно к рекламному дизайну, можно говорить о красоте формы и цвета.

Продукт рекламного дизайна должен нести в себе красоту формы. Именно эта идея содержится в высказывании Вальтера Гропиуса: «Творчество и любовь к красоте и цвету – вот необходимые условия счастья». Время, не признающее эту бесспорную истину, не обретает зрительного выражения: его образ остается неотчетливым, а его произведения не могут доставить радость» [12, с. 47]. Так рекламный дизайн через форму достигает взаимодействия с теми, кому адресована реклама.

Реклама представляет основные виды рекламного бизнеса. С точки зрения основных целей и задач реклама может быть следующих видов: имидж-реклама или реклама стабильности; внутрифирменная реклама, реклама в целях расширения сбыта продукции; увещательная реклама; сравнительная реклама; напоминающая реклама, подкрепляющая реклама; информирующая реклама; превентивная.

О многообразии отношения к рекламе и, соответственно, определений рекламы можно судить, проанализировав многочисленные примеры: «Реклама – это бизнес. Вот уже сто лет он непрерывно растет, расцветает и расширяется и до сих пор не существует ни одной общеэкономической теории, объясняющей, чем и как занимается реклама», сообщает в «Системе вещей» Ж. Бодрийяр [13, с. 67].

По мере своего развития реклама становится культурным фактором и наряду с другими чертами объективного порядка – языком, историей, религией, обычаями, что формирует общее понимание цивилизованного подхода к истории развития человеческого общества, согласно которому, цивилизация представляет собой культурную общность наивысшего порядка, самый широкий уровень культурной идентичности людей.

Цветовое решение рекламы является одним из самых важных факторов влияния на поведение потребителя. От правильного использования цвета в рекламе, на упаковке и правильного оформления в магазинах продаж, во многом зависит покупательская способность товара, по которой можно судить об экономической эффективности, как рекламы, так и самой системы устройства того или иного государства.

#### Библиографический список

1. Юринева, Р.А. Эйзенштейн. Изобразительный язык средств массовой коммуникации. – М., 1947.
2. Михалкович, В.Д. Изобразительный язык средств массовой коммуникации. – М., 1985.
3. Анашкина, Н.А. Режиссура телевизионной рекламы. – М., 2008.
4. Уэллс, Мориарти, Бернет. Теория и практика рекламы. – СПб., 2009.
5. Лоцман, Ю. Диалог с экраном / Ю. Лоцман, Ю. Цивьян. – Таллин, 1994; Хопкинс, П. Искусство торговать / пер. с англ. – М., 1999.
6. Полукарпов, В.Л. Телереклама. Инновационные технологии. Реклама, производство, размещение и распространение. – М., 2000.
7. Ромм, М.И. Беседы о кинорежиссуре. – М., 1975.
8. Кулешов, Л.В. Кадр и монтаж. – М., 1961.
9. Фелоннов, Л.Б. Современные формы монтажа: учеб. пособ. – М., 2007.
10. Курошин, В.Д. Графический дизайн и реклама. – М., 2001.
11. Яцук, О.И. Компьютерные технологии в дизайне. – СПб., 2003.
12. Гропиус, В. Рекламный дизайн и его формы. – СПб., 2008.
13. Бодрийяр, Ж. Система вещей / пер. с франц. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Yurineva, R.A. Ehyzhenshteyn. Izobrazitel'nyy yazykh sredstv massovoy kommunikacii. – M., 1947.
2. Mikhalkovich, V.D. Izobrazitel'nyy yazykh sredstv massovoy kommunikacii. – M., 1985.
3. Anashkina, N.A. Rezhissura televizionnoy reklamih. – M., 2008.
4. Uehlls, Moriarti, Bermet. Teoriya i praktika reklamih. – SPb., 2009.
5. Locman, Yu. Dialog s ehkranom / Yu. Locman, Yu. Civjyan. – Tallin, 1994; Khopkins, P. Iskusstvo torgovat / per. s angl. – M., 1999.
6. Polukarpov, V.L. Telereklama. Innovacionnihe tekhnologii. Reklama, proizvodstvo, razmethenie i rasprostranenie. – M., 2000.
7. Romm, M.I. Besedih o kinorezhissure. – M., 1975.
8. Kuleshov, L.V. Kadr i montazh. – M., 1961.
9. Felonov, L.B. Sovremennihe formih montazha: ucheb. posob. – M., 2007.
10. Kurushin, V.D. Graficheskiy dizayn i reklama. – M., 2001.
11. Yacyuk, O.I. Kompjeternihe tekhnologii v dizajne. – SPb., 2003.
12. Gropius, V. Reklamniy dizayn i ego formih. – SPb., 2008.
13. Bodriyyar, Zh. Sistema vethey / per. s franc. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 14.04.14

УДК 747

**Shalimova L.A. THE CULTURAL SPACE OF COLOR PREFERENCE IN INTERIOR.** The article shows the leading beginning of color in the modern interior. The role of color range, designing, veneers, which actively affect the psychological, aesthetic, and moral condition of a person, is studied.

**Key words:** psychology, interior design, color, space, drapery, designer, style, preference, discomfort, color combinations.

*Л.А. Шалимова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала  
Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: shalimova-istra@mail.ru*

## КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЦВЕТОВОГО ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ИНТЕРЬЕРЕ

В статье рассматривается ведущее начало цветового элемента для современного интерьера, его палитры, оформления, фанеровки, которые активно влияют на психологическое, эстетическое, нравственное состояние самого явления, как мировосприятия человека в окружающей его среде.

**Ключевые слова:** психология, интерьер, колорит, пространство, драпировка, дизайнер, стилистика, предпочтение, дискомфорт, цветовые комбинации.

Краски мира окружают человека с рождения и воспринимаются им как естественная, неотъемлемая часть бытия, оказывая влияние на мировосприятие и мировоззрение человека. В современном интерьере цвет является ведущим началом, он объединяет все элементы обстановки. Все чаще именно благодаря цвету в конечном итоге формируется законченный образ интерьера. Разумеется, от цветового оформления требуется соответствие стилю и подчинение единой композиции – как пространственной, так и колористической.

Многомерная красота создается благодаря обдуманному сочетанию цвета стен, пола и потолка с тональностью: мебели, фанеровки, цветом обивки, рисунком драпировки, ковра и даже украшений на стенах. Не случайно многие дизайнеры называют цвет важнейшим элементом интерьера, или одной из его основ. Потому что в современном интерьере, стилевое единство зачастую умышленно игнорируется. При этом цвет становится ведущим началом, объединяющим все элементы обстановки. Все чаще благодаря цвету формируется законченный образ интерьера. Разумеется, что от цветового оформления требуется соответствие стилю и подчинение единой композиции: как пространственной, так и колористической.

По мнению авторов книги «Иллюстрированная энциклопедия психических наук» Гибсон В.Г., Гибсон Л.Р., раскрыто то, «<...> как с помощью умелого подбора цветовых сочетаний можно компенсировать недостатки жилища. Его размеры, плохое освещение и подчеркнуть лучшее или скрыть не интересное архитектурное излишество, создать или разрушить уютную, комфортную обстановку и атмосферу. Всякая неправильно составленная цветовая композиция может свести к минимуму или испортить впечатление от превосходного во всех остальных отношениях интерьера, превратив квартиру из уютного дома в мрачное жилище. На этот счет, специалисты и психологи утверждают, что желание поменять цветовой решение квартиры зачастую отражает подсознательную тягу человека, что-либо изменить в себе или в своей жизни, а иногда и сбросить наличие скрытого напряжения, тревоги, избавиться от подсознательного беспокойства, опасений. В этом случае могут помочь светлые, розовые, салатные, голубые тона и оттенки в интерьере, выраженные в отделке напольных покрытий, ковров, аксессуаров, посуды и оказывающих «благотворное» влияние на настроение и психику» [1, с. 117]. По мнению многих ученых, все светлые оттенки зеленого цвета способны ускорить исцеление больных.

Практической психологией выявлено, что правильный подбор цветовых сочетаний может нейтрализовать влияние неудачно подобранного цвета:

- раздражающее влияние красного можно смягчить, добавив в интерьер зеленое пятно;
- избыток белого цвета, вызывающего разочарование, при добавлении желтого может способствовать концентрации внимания и эффективному поиску верных решений.

«Многими специалистами, в области организации культурного пространства жилища- установлено, что один и тот же предмет может производить разные впечатления: от «легкого» до «тяжелого»; «теплого» и «холодного»; «близкого» и «далекого»; но, непременно находящегося под воздействием определенного цвета. В связи с этим воздействием можно изменить впечатление о величине помещения, делая его, в зависимости от необходимости, более «теплым» или «прохладным», делится своими выводами автор Логвиненко Г.М. в учебном пособии для студентов «Декоративная композиция» [2, с. 91].

Цвет воспринимается не только зрением человека, но и другими органами чувств, включая осязание, обоняние и вкус. При этом необходимо учитывать характер и воздействие цвета по его расположению к сопутствующим цветам, которые могут быть усилены или ослаблены с помощью другого цвета, добив-

шись наиболее выразительного сочетания. Более «строгих» предпочтений в цветовом оформлении современного интерьера практически нет. Например, каждый современный интерьер оформляется в светлых тонах. Мебель из выбеленного дуба, благородные белые ткани в серо-бежевых тонах, при обилии света и с использованием более ярких цветовых сочетаний красного, оранжевого, столь нежных и романтических, розовых и зеленых тонов, в темной окантовке. «Два любимых цвета, как две любящие музыкальные ноты, не могут организовать никакого гармоничного единства. Только присоединяя к двум первым нотам – третью, четвертую, пятую и так далее, можно ощущать некий гармоничный строй» – писал известный художник и педагог И. Иттен [3, с. 71].

Дизайнеры советуют относиться очень внимательно, к выбору сочных и насыщенных тонов для жилого интерьера. Для этого существуют специальные компьютерные программы, которые позволяют человеку оказаться «внутри» выбранного интерьера. Для представления некоторых оттенков можно прогнозировать их воздействие: красные, способствуют повышенной утомляемости и, не зная этого, человек, постоянно наблюдающий их, может вскоре ощутить психологический дискомфорт. Принимая решение о выборе цветового оформления, дизайнеры советуют учитывать и особенности климата, в котором живет человек. «В северном городе, где солнце радует горожан всего два-три месяца в году, холодные цвета, столь популярные для интерьеров европейских стран, будут восприниматься совсем иначе. Существуют понятия «зимнее» и «летнее» оформление интерьера. Белые, сине-зеленые, голубые и холодные освежающие тона – для душного лета; теплые, согревающие цвета – для долгой зимы, когда сердце просит тепла и уюта», советует в своей работе «Дом для музы», автор Кононова С.А. [4, с. 37].

Цветовые пристрастия могут определяться и тем, какие географические области привлекают общественное внимание. Некоторое время назад общественное внимание было привлечено к Дальнему Востоку – и в моду вошли, помимо восточной музыки и азиатской кухни, цвета, столь характерные для восточных предметов обстановки – красный цвет и цвет бамбука. Огромное внимание к экологическим проблемам привело к моде по использованию, в той или иной обстановки красок земли и воды, цвета лесной зелени, океанской синевы, «земляных» оттенков.

«Цветовое оформление интерьера, выполненное в соответствии с уровнем качества, принятым в Европе, учитывает множество современных требований, т.е. правил составления композиции, стилистики, влияния цвета на психику человека и разнообразных свойств изменения того или иного пространства. Европейцы, при оформлении интерьера учитывают климат страны, интенсивность и количество света:

- в Италии и на юге Франции яркое солнце и теплый климат естественным образом диктуют использование в оформлении интерьеров насыщенных, ярких красок и оттенков;
- в странах с более холодным климатом, жители Германии и Англии чаще предпочитают «земляные», естественные краски;
- в странах Скандинавии для оформления домашних интерьеров зачастую используется более светлая цветовая гамма, компенсирующая недостаток естественного света, характерного для северного климата», советует журнал на своих страницах «Мелодии домашнего уюта/Красивый интерьер» № 6 [5, с. 13].

Источником новых цветовых тенденций и направлений часто становятся торговые выставки. На них производители демонстрируют новейшие предложения;

- они предлагают смелые цветовые решения;
- они составляют цветовые прогнозы;
- они демонстрируют разработанные цветовые палитры;

- они выдают смелые цветовые решения в стиле модных цветов и расцветок, как природных, так и искусственных.

У такого разнообразия есть и оборотная сторона. Так, среди бесконечного количества цветовых оттенков легко и затеряться. Западные дизайнеры советуют выбирать некую «точку отсчета», которая позволит разработать единую концепцию и добиться единства в дизайне интерьера, избежав неприятной цветовой «суетливости». Сложно говорить о конкретной цветовой моде, но, по мнению специалистов, цветовые сочетания в интерьере отражают модные цветовые тенденции и направления, согласуя все аспекты жизни и деятельности человека.

В свою очередь, поясняет в своей работе «Трансформация домашнего уюта» автор Яковлева В.И., — «...выбор цветовых сочетаний в интерьере практически неограничен и характеризует, а зачастую и подчеркивает свойства человека к определенному «цветовому» поведению, для раскрытия индивидуальности и модных тенденций» [6, с. 21, 32].

На ближайшее время, дизайнеры рекомендуют не менее популярные, но, тем не менее современные «свежие» зеленые тона в сочетании желтого с оранжевым цветом, в которые годятся в любом интерьере. По их мнению, именно эти сочетания, в том или ином варианте выглядят яркими и непосредственными. Прекрасное впечатление производят тона, ассоциирующиеся с завораживающими отблесками чуть тлеющего огня, это все теплые оттенки. Они начинаются от розовых и до коричневых тонов глины и земли; от дымчатых оттенков сиреневого, мягкого оранжевого и энергичного красного.

Особое внимание дизайнеров привлекают оттенки красного и розового. В особенности их «металлизированная» гамма при сочетании ароматических цветов — черного и белого. «Потребность современного человека в цвете так же велика, как потребность в свете, движении (танце), звуках. Все это основные факторы в жизни современных людей, их современная «нервная система», — писал Тео Ван Дусбург, знаменитый голландский художник и архитектор, о котором вспоминает в своей работе «Цвет в интерьере» составленная С.И. Хрусталева [7, с. 47, 51]

При выборе цвета в интерьере самое важное — прислушаться к себе, а потом уже следовать каким бы то ни было стандар-

там. Предусмотреть все возможные варианты композиционных комбинаций нельзя. В результате творческого поиска могут возникнуть иные, порой самые неожиданные и выразительные цветовые комбинации. Нет никакого сомнения в том, что цвет оказывает на человека огромное влияние, как и на процесс принятия решений, поведения, реакции собеседника в зависимости окружающего его интерьера, на неожиданный результат деловых переговоров, независимо от того, отдаем ли мы себе в этом отчет или нет. Не случайно многие дизайнеры считают, что лучший способ найти свой цвет, который по душе — это пополнить им свой гардероб, «примерить» цвет на себя. Человек, комфортно чувствующий себя в одежде определенного цвета, через некоторое время непременно пожелает иметь этот цвет в своем домашнем интерьере, хотя бы в виде какой-нибудь мелочи, осегающей привычную обстановку.

Рассматривая культуру цвета, как ведущего начала в жизни человека и как объединяющего все элементы его гардероба, интерьера, используемых при формировании самого индивидуума. Составление законченного образа окружения его, при условии умелой и профессионально подобранной компенсации цветовых сочетаний. При этом раскрывается уровень выявления, в области практической психологии, которые базируются на уровне подборки цветовых сочетаний, с учетом особенности многоликой палитры, по определенному воздействию на человека не только зрением, но и другими органами чувств, включая обоняние, осязание, вкус.

В этой связи, хочется еще раз напомнить о том, что многие психологи, ученые, не только считают, но и утверждают, о том, что любое желание человека поменять цветовое решение жилища, рабочего места отражают подсознательную тягу человека изменить что-либо в себе или в своей жизни. Все краски жизни, окружают человечество со дня его рождения и воспринимаются им как естественная, неотъемлемая часть бытия, оказывая серьезное влияние на мировосприятие и мировоззрение человека, как философской константы, при этом подчеркивается огромное значение цветовой гаммы для любого из сегодня живущего и сотворяющего на земле.

#### Библиографический список

1. Гибсон, В.Г. Иллюстрированная энциклопедия психических наук / В.Г. Гибсон, Л.Р. Гипсон. — Лондон, 1967.
2. Логвиненко, Г.М. Декоративная композиция: учеб. пособ. для вузов. — М., 1998.
3. Иттен, И. Искусство цвета. — СПб., 2008.
4. Кононова, С.А. Дом для музы // Идеи вашего дома. — 2012.
5. Мелодии домашнего уюта // Красивый интерьер. — 2010. — № 6.
6. Яковлева, В. Трансформация домашнего уюта // Мобильная связь. — 2011. — № 7(13).
7. Цвет в интерьере / сост. С. Хрусталева. — СПб., 2009.

#### Bibliography

1. Gibson, V.G. Illyustrirovannaya ehnciklopediya psikhicheskikh nauk / V.G. Gibson, L.R. Gipson. — London, 1967.
2. Logvinenko, G.M. Dekorativnaya kompoziciya: ucheb. posob. dlya vuzov. — M., 1998.
3. Itten, I. Iskusstvo cveta. — SPb., 2008.
4. Kononova, S.A. Dom dlya muzih // Idei vashego doma. — 2012.
5. Melodii domashnego uyuta // Krasivihyj interjer. — 2010. — № 6.
6. Yakovleva, V. Transformaciya domashnego uyuta // Mobilnaya svyazj. — 2011. — № 7(13).
7. Cvet v interjere / sost. S. Khrustaleva. — SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 14.04.14

УДК 159. 9. 072. 422

**Getmanenko, A.O. ABOUT THE IDENTIFICATION OF METHODS OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MUSICAL ABILITIES.** In the work the main methods of identification of gifted children, especially musically gifted children, are described. The analyzing of the methods of revealing children's musical abilities and concepts of the talent is presented.

**Key words:** identification gifted children, methods of identification gifted children, musical abilities, children's singing, musical development, children's voice.

**А.О. Гетманенко, аспирант МГУ им. М.В. Ломоносова г. Москва, E-mail: ana2170@yandex.ru.**

## О СПОСОБАХ ВЫЯВЛЕНИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В работе дана характеристика основным существующим методам выявления детских музыкальных способностей. Проанализированы существующие методики их выявления, приведены данные развития концепции одаренности.

**Ключевые слова:** выявление детской одаренности, методы выявления одаренности, музыкальная одаренность, детское пение, музыкальное развитие, детский голос.

В настоящее время остро стоит вопрос исследования и выявления детских творческих способностей. Изучение детских музыкальных способностей является междисциплинарным направлением, возникающим на стыке музыкальной психологии, психологии личности и психологии одаренности, искусствознания (направление – социальные функции искусства).

Само понятие детских музыкальных способностей тесно переплетается с понятием творчества. Еще В.М. Бехтерев (1924) писал, что для творчества, помимо соответственного обучения, необходима и определенная степень одаренности. Следовательно, можно с уверенностью говорить о том, что психология творчества неразрывно связана с другой психологической проблемой, а именно, – психологией способностей и одаренности. В связи с чем, до того как перейти к характеристике понятия «одаренность», необходимо очертить границы того, что мы понимаем под «творчеством».

Согласно определению Большой советской энциклопедии: «Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее. Деятельность может выступать как Т. в любой сфере: научной, производственно-технической, художественной, политической и т.д. – там, где создаётся, открывается, изобретается нечто новое» [1, с. 573], в словаре В. Даля: «Творчество ср. творенье, сотворенье, созидание, как деятельное свойство» [2, с. 326] Очевидно, что данные определения несколько разнятся. Так, В. Даль не говорит о необходимости качественных изменений, происходящих в процессе творческой деятельности. Действительно, не всегда результатом творческой деятельности является порождение чего-то качественно нового (в качестве примера можно привести исполнительское творчество, подчиненное не только законам художественного воплощения образов, но и подразумевающее под собой использование определенной техники, соответствия исполнению тем указаниям, которые даны в нотной записи композитором). В этом случае говорить о качественных изменениях не приходится, однако можно выявить такую «составляющую» творчества как выражение и воплощение индивидуальности. Об этом свидетельствует и предложение Е.Л. Яковлевой (1994, 1996, 1997) [3; 4; 5] понимание творческой как реализации человеком собственной индивидуальности. Пожалуй, одним из самых цельных определений творчества является усредненная трактовка математика из Израиля Р. Гута (2007): «Творчество (процесс творчества) есть продуктивная мыслительная деятельность, приносящая нетривиальный (новый, неочевидный) результат» [6, с. 131].

На самом деле творчество неразрывно связано с индивидуальным вкладом каждого творца. Сужая вопрос в возрастном и деятельностном аспекте, можно рассмотреть детское музыкальное творчество, под которым, в первую очередь, будем понимать исполнительскую деятельность. Исполнительская деятельность подразумевает способность к тонкому «прочувствованию» образов исполняемых произведений, развитый музыкальный слух и вкус, способность слышать и чувствовать нюансы, а также воплощать желаемое и воспринимаемое в собственной деятельности. Очевидно, что процесс исполнения непосредственно связан с личностью ребенка, а также степенью развития его способностей: «Этическая ценность музыки, – говорил И. Гофман, – зависит не от техники музыканта, а исключительно от его моральной направленности. Учащийся не должен никогда пытаться ослепить своего слушателя чисто техническим блеском; нужно стараться радовать его сердце, возвышать его чувства и ощущения, донося до его сознания благородные музыкальные мысли» [7, с. 96].

Еще И. Гете видел отличие истинного таланта от посредственности в том, что «настоящий, истинно великий талант всегда находит свое высшее счастье в осуществлении. Художников с меньшим талантом искусство, как таковое, не удовлетворяет; они при выполнении работы всегда думают лишь о том барыше, который им даст готовое произведение. Но при таких суетных целях и настроениях нельзя создать ничего великого» [8, с. 22].

Однако, идентификация таланта, его выявление, причем, безошибочное, – процесс сложный и трудоемкий. В связи с чем, неотъемлемой частью работы с детьми является многогранная

психологическая диагностика, направленная на определение уровня развития способностей каждого ребенка, а также выявление одаренных детей. История развития методов выявления детской одаренности насчитывает множество десятилетий.

Изначально в психологии личности понятие одаренности рассматривалось только в интеллектуальном аспекте, поэтому традиция изучения одаренности сводится к определению интеллектуальных «ресурсов» ребенка, а также скорости и точности этих процессов. Была сформирована целая серия тестологических методов исследования интеллекта ребенка: «структура интеллекта» (Гилфорд), шкала Станфорд-Бине, весклеровская шкала интеллекта для дошкольников и младших школьников, тест Слоссона, колумбийская шкала умственной зрелости («CMMS») и т.д.

Творческая одаренность часто привлекала внимание исследователей, однако всегда оказывалась укрыта «завесой тайны», так как дети, демонстрировавшие незаурядное развитие творческих способностей, зачастую, кардинально отличались друг от друга, в силу чего усложнилась и ситуация в отношении выработки критериальной системы оценки детской творческой одаренности. В результате чего возникло мнение, что одаренные дети рано или поздно сами себя проявят. Отчасти это, безусловно, так, однако существуют типы одаренных детей (скрытая одаренность, дисгармоничный тип развития личности одаренного ребенка), когда совокупность внешних и внутренних факторов не позволяют ребенку проявить себя самостоятельно, требуя особого внимания со стороны психологов и педагогов.

Становление мысли о творческой одаренности можно разделить на несколько этапов. Так, изначально для объяснения природы творческих способностей привлекалось понятие психической энергии – материального носителя творчества (Ч. Спирмен, З. Фрейд, А. Ф. Лазурский и др.), что закрепило механистическую традицию и определило понимание творческих способностей как просто максимальное выражение способностей (Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Равен, К.М. Гуревич и др.). Кризис в исследовании данной проблематики произошел тогда, когда не было обнаружено корреляции между уровнем развития умственных способностей индивида и его творческими способностями, в результате чего потерпела фиаско и существовавшая методика исследования одаренности, не отвечавшая запросам постигнутельного общества на определение и выявление людей с высоким выдающимся уровнем развития творческих способностей. В этой связи возникла необходимость выявить основу (помимо интеллекта), на которой формируются творческие способности, что нашло свое отражение в методологическом подходе Дж. Гилфорда. Понимание творческих способностей перешло от полного отождествления с интеллектом к полному противопоставлению. Концепция Дж. Гилфорда, [9] заключалась в определении зоны локализации творческих способностей – дивергентного мышления. Она быстро обрела популярность, благодаря появлению тестов «на креативность». Однако, и воззрения Дж. Гилфорда, несмотря на их сохранившуюся популярность, зачастую подвергаются критике. В частности, Д.Б. Богоявленская при изучении творческих способностей было установлено, что показатели креативности могут возрастать ввиду использования испытуемыми ряда обходных путей, а высокие показатели креативности были отмечены у детей со сниженным интеллектом и высоким мотивом достижений (компенсаторные механизмы, психологическая защита).

На практике наиболее часто используется характеристика творчества, основанная на исследованиях Дж. Гилфорда (1967). Характеристика включает в себя такие параметры как: беглость, оригинальность и точность мышления, воображение, гибкость. В настоящее время оценка творческих способностей в основном проводится на основе методик Торренса (1966) [10]: тест на изобразительное творческое мышление, тест на вербальное творческое мышление, творческие способности в действии и движении. Однако более перспективными, по мнению ряда ученых, являются методы наблюдения и шкалирования оценок на основе определенных параметров, характеризующих одаренность ребенка: «Данные, полученные в результате наблюдений и оформленные в виде бланков-перечней или шкал оценок, позволяют судить о тех сторонах поведения и деятельности ре-



бенка, которые, как правило, невозможно оценить посредством стандартизированных тестов» [11, с. 75].

Однако эффективная идентификация творческих способностей на основе одноразового тестирования невозможна. Мы пришли к выводу, что исследование творческой одаренности должно носить логнitudный и комплексный характер, подразумевающий под собой многоаспектное исследование как личности одаренного ребенка, так и его деятельности, результатов деятельности. В этой связи, в качестве наиболее приемлемого и эффективного метода нами отмечается метод психолого-педагогического мониторинга.

Психолого-педагогический мониторинг – это континуальный процесс, включающий в себя систему взаимосвязанных методов и приемов, необходимый для оперативного отслеживания и анализа результатов деятельности, а также определения степени педагогических воздействий, воздействий среды учреждения на здоровье, физическое и психическое развитие ребенка, способствующий выявлению особенностей личности ребенка и являющийся основным компонентом определения методов обучения.

Заметим, что важность и эффективность психолого-педагогического мониторинга подтверждена исследованиями российских психологов, что находит свое отражение в упомянутой выше «Рабочей концепции одаренности».

Следует также отметить, что за последние годы появилось немало «вариаций» психолого-педагогических мониторингов. Доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии одаренности Психологического института РАО Е.И. Щербанова строит систему диагностики на основе «получения информации о каждом ученике с акцентом на его сильных и слабых сторонах, используемой при построении индивидуальных планов обучения. Эта информация собирается в «Общий портфель талантов» по трем разделам: интересы, способности и предпочитаемые стили обучения. В него входят не только исходные характеристики детей, но и данные об их развитии в процессе обучения, влияющий на выбор путей развития способностей учащихся на уроках и внеурочных обогащающих занятиях» [12, с. 29].

В этом ключе стоит также отметить методику профессора Д.Б. Богоявленской «Креативное поле», в основу которой положена оценка интеллектуальной активности (познавательной самодетельности) и выделения на этой основе стимульно-продуктивного, эвристического и креативного уровней: «Метод «Креативное поле» позволяет анализировать результаты по двум параметрам: обучаемости (овладению новой деятельностью, задаваемой в эксперименте) и проявлению творческой способности как познавательной самодетельности – способности не стимулированного выхода на открытие закономерностей, им-

лицитно существующих в системе экспериментальных заданий» [13, с. 248].

Диагностика детских творческих способностей имеет очень большое значение для системы дополнительного образования детей и часто используется при первичном приеме в учреждения дополнительного образования. Так, можно упомянуть о методике И.Е. Домогацкой [14], направленной на выявление эстетических задатков и склонностей у детей 6-7 лет. Диагностика включает в себя четыре блока: блок эмоциональной выразительности, диагностика общеобразовательных задатков, диагностика художественно-изобразительных задатков, диагностика творческих способностей. Целью такого исследования способностей является помощь детям и родителям в определении наиболее подходящего для ребенка направления и отделения детской школы искусств [14, с. 14]. На наш взгляд, вопрос эффективности и точности такого исследования, несмотря на его достаточно широкое применение на практике, остается открытым, так как на показатели тестирования могут оказать влияние ряд как внешних, так и внутренних факторов: самочувствие ребенка, его готовность к взаимодействию с незнакомыми взрослыми и детьми, доверие ребенка (здесь же можно сказать о готовности к сотрудничеству и диалогу), особенности помещения, в котором проводится тестирование и т.д. В этой связи, ребенок может не проявить потенциальные возможности, чувствовать себя скованно, зажато. По нашему мнению, использование такого тестирования в качестве основного параметра самоопределения не представляется возможным, однако, полученные таким образом данные могут быть полезны в дальнейшем при составлении личной карты обучающегося и отслеживания динамики его развития и результативности обучения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что основным методом диагностики детских музыкальных способностей является психолого-педагогический мониторинг. Такое исследование позволяет получить данные не только о наличии у ребенка способностей, но и отследить динамику их развития, проанализировать эффективность методов и приемов обучения, а также выбрать дальнейшую стратегию развития ребенка, составить его индивидуальную образовательную траекторию.

Мы также пришли к выводу, что психолого-педагогический мониторинг с целью выявления музыкальных способностей должен включать в себя следующие обязательные элементы: тест на определение дивергентного мышления Дж. Гилфорда; шкалу оценки музыкальных способностей (вокальные данные, музыкальный слух и т.д.); анализ творческих достижений и результативности обучения в целом; анкетирование родителей; анкетирование детей по результатам проведения творческих мероприятий.

#### Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М., 1969 – 1978.
2. Даль, В.И. Словарь живого великорусского языка. – М., 1880.
3. Яковлева, Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста // Вопросы психологии. – 1994. – № 5.
4. Яковлева, Е.Л. Психологические основы развития творческого потенциала личности школьника // Развитие творческого потенциала личности школьника. – М., 1996.
5. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования // Мир психологии. – 1996. – № 2.
6. Гут, Р.О. О творчестве, науке и технике // Вопросы психологии. – 2007. – № 4.
7. Готман, И. Фортепианная игра: Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 1961.
8. Гете, И.В. Статьи и мысли об искусстве. – М., 1936.
9. Guilford, J.P. Creativity. American psychology. – N.Y., 1950.
10. Torrance, E.P. Some products of twenty five years of creativity research // Educational perspectives. – 1984. – V. 22. – № 3.
11. Бурменская, Г.В. Одаренные дети / Г.В. Бурменская, В.М. Слущкий, К. Тэккс. – М., 1991.
12. Щербанова, Е. Неудачные одаренные школьники. – М., 2011.
13. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002.
14. Домогацкая, И.Е. Диагностика эстетических способностей. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Bolshaya sovetskaya ehnciklopediya: v 30 t. – M., 1969 – 1978.
2. Dalj, V.I. Slovarj zhivogo velikorusskogo yazihka. – M., 1880.
3. Yakovleva, E.L. Psikhologicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo potentsiala u detej shkol'nogo vozrasta // Voprosih psikhologii. – 1994. – № 5.
4. Yakovleva, E.L. Psikhologicheskie osnovih razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti shkol'nika // Razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti shkol'nika. – M., 1996.
5. Yakovleva, E.L. Razvitie tvorcheskogo potentsiala lichnosti kak celj obrazovaniya // Mir psikhologii. – 1996. – № 2.
6. Gut, R.O. O tvorchestve, nauke i tekhnike // Voprosih psikhologii. – 2007. – № 4.
7. Gofman, I. Fortepiannaya igra: Otvetih na voprosih o fortepiannoyj igre. – M., 1961.
8. Gete, I.V. Statji i mihsl ob iskusstve. – M., 1936.
9. Guilford, J.P. Creativity. American psychology. – N.Y., 1950.

10. Torrance, E.P. Some products of twenty five years of creativity research // Educational perspectives. – 1984. – V. 22. – № 3.
11. Burmenskaya, G.V. Odarenniye deti / G.V. Burmenskaya, V.M. Sluckiy, K. Tehkehks. – M., 1991.
12. Theblanova, E. Neuspeshniye odarenniye shkolniki. – M., 2011.
13. Bogoyavlenskaya, D.B. Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey. – M., 2002.
14. Domogackaya, I.E. Diagnostika ehsteticheskikh sposobnostey. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 10.05.14

УДК 781.1

**Polozov S.P. INFORMATION APPROACH IN RESEARCH OF DYNAMIC FEATURES OF MUSIC BY V.V. MEDUSHEVSKY.** The article discusses the use of the information features in research of dynamic properties of music by V. V. Medushevsky in the context of expectations. The author shows that application of the classical theory of information and concept of information of these research works is purposeful and consecutive.

**Key words:** information approach, information theory, information, dynamic features of music, V.V. Medushevsky.

*С.П. Полозов, проф. каф. теории музыки и композиции Саратовской гос. консерватории  
им. Л.В. Собинова, г. Саратов, E-mail: polozov@forpost.ru*

## ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ В.В. МЕДУШЕВСКИМ ДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ МУЗЫКИ

В статье рассматривается использование информационного подхода в исследованиях В.В. Медушевским динамических свойств музыки в контексте ожиданий. Автор показывает, что применение классической теории информации и понятия информации в этих исследованиях является целенаправленным и последовательным.

**Ключевые слова:** информационный подход, теория информации, информация, динамические свойства музыки, В.В. Медушевский.

Мысль о возможности применения информационного подхода в исследовании музыки нередко встречает непонимание в среде музыковедов. Само понятие информации многолико и обладает множественностью интерпретации, что, собственно, и позволяет использовать этот подход для изучения различных проблем. Однако данное обстоятельство при оценке исследовательского потенциала этого подхода не всегда учитывается. Как известно, к терминам, используемым в научных целях, традиционно предъявляется требование точной дефиниции. В связи с этим некоторые учёные и перед понятием информации, не видя на всё разнообразие её возможных интерпретаций, ставят обязательное условие соответствовать одному, причём достаточно узкому толкованию. Как мы уже отмечали, «конечно, можно и нужно требовать точности понимания ключевых понятий в рамках конкретного научного исследования. Но следует иметь в виду и то, что сама действительность всегда несравненно шире и богаче вербальных терминологических определений» [1, с. 192]. М.Г. Арановский предупреждал, что «здесь категоричность только вредна, и наоборот, требуется известная терминологическая толерантность, <...> и единственное, что следует строго соблюдать, — это соответствие термина избранному подходу» [2, с. 196].

Примером сложного и неоднозначного отношения музыковедов к применению информационного подхода в музыковедении может служить научное творчество В.В. Медушевского. Учёный неоднократно обращался к этому подходу при изучении разных музыковедческих проблем. Одно из первых таких обращений было связано с исследованием динамических свойств музыки в контексте ожиданий. Мы попробуем осветить способы реализации информационного подхода при изучении этой проблемы.

Проблема динамических свойств музыки в контексте ожиданий, так или иначе, рассматривается Медушевским в нескольких работах. Одной из первых попыток подойти к ней является статья «Динамические возможности вариационного принципа в современной музыке» [3].

Вполне очевидно, что динамические свойства музыки обусловлены характером её эмоционального воздействия. Ссылаясь на мнение физиологов, утверждающих, что эмоцию конкретизирует комплекс внутренних ощущений, Медушевский отмечает, что «структурный характер эмоций позволяет глубже понять механизм передачи информации о чувствах в музыке» [3, с. 154]. Этим мы можем объяснить причину обращения учёного к информационному подходу. При этом в данном исследовании методологически важными, на наш взгляд, является то,

что, по мнению учёного, интуитивную, но в то же время скреплённую мировоззрением систему потребностей, складывающуюся у каждого человека под воздействием жизненной обстановки, «можно считать <...> эталоном измерения и оценки всей поступающей информации. <...> Чем ближе внешняя информация соприкасается с этой системой, тем интереснее она, тем интенсивнее окрашивается она эмоциями» [3, с. 158]. На этом общем методологическом положении — непосредственной зависимости интенсивности эмоций от соответствия поступающей информации системе потребностей человека — зиждутся последующие рассуждения учёного об ожидании и предугадывании развития музыкальной ткани. Именно в ожидании учёный видит силу эмоционального воздействия музыки, что в конечном итоге проявляется в динамических возможностях вариационного принципа развития в современной музыке.

Таким образом, в данном исследовании информационный подход применён к музыке посредством общей методологической установки. Говоря о том, что музыка передаёт информацию о чувствах, Медушевский склоняется к обыденным представлениям об информации как о сведениях в её семантическом аспекте. В то же время, раскрывая механизм её передачи, учёный делает её важным элементом научных изысканий, в том числе намекая на возможность её количественных измерений.

Идея о динамических возможностях музыки, зависящих от силы эмоционального воздействия, получила дальнейшее развитие в статье «О динамическом контрасте в музыке» [4], где информационный подход, в отличие от предыдущей статьи, использован более полноценно как один из центральных методов исследования. Предыдущей статье созвучна одна из исходных установок данного исследования о том, что «информация особенно заинтересовывает человека, если она частично уже ожидается» [4, с. 219]. Очевидно, этим же обусловлено утверждение: «Основное значение связей-ожиданий в музыке определяется тем, что они выступают, по существу, как единственный носитель информации о наших чувственных стремлениях, желаниях, влечениях» [4, с. 216]. Эти исходные методологические положения могут дать нам предварительные ориентиры в интерпретации учёным понятия информации. С одной стороны, в её трактовке просматривается семантический аспект, связанный с обыденным представлением о ней как о сведениях (осведомлении о чувствах). С другой стороны, объявление её носителем связи-ожидания включает в её трактовку синтаксический аспект, проявляющийся через отношения элементов музыкальной ткани. Кроме того, эти исходные положения позволяют

в оценке связей-ожиданий в музыке применить информационный подход. Примером тому служит обращение к понятию вероятности в том контексте, как оно используется в теории информации. Так, рассуждая об ожидании разрешения D в T, выражаемое через вероятность этого разрешения, учёный приходит к выводу о том, что если в подобных случаях вероятность приближается к единице, то такие связи музыкальных элементов можно считать законом музыкального языка эпохи.

Рассуждения о вероятности и неопределённости ожиданий приводят Медушевского к необходимости непосредственного обращения к теории информации, которая нужна учёному для теоретического анализа сильных и слабых связей. По его мнению, неопределённость поддаётся точному количественному описанию, и эта количественная характеристика может быть отражена в соответствующих понятиях, которым дано следующее определение: «Энтропия выражает степень неопределённости ожиданий, а количество информации при реальном появлении сигнала (звука, звукового отношения) может характеризовать степень его неожиданности» [4, с. 221]. Поскольку различные возможности продолжения музыки создают некоторую неопределённость, последнюю можно описать количественно как энтропию. Количественное выражение могут получить и имеющие место в музыке неожиданности как эквивалент количества информации. В связи с этим использование понятий и математического аппарата теории информации представляется учёному целесообразным, так как, по его мнению, существует глубокое внутреннее соответствие некоторых математических зависимостей закономерностям человеческого восприятия, в том числе и музыки [4, с. 222].

Демонстрируя возможности применения математического аппарата теории информации в исследовании сильной и слабой связи элементов в музыке, Медушевский обратился к методике Шеннона, воспользовавшись формулой

$$H = - \sum_{i=1}^n P_i \log P_i.$$

В качестве примера он взял типичную в музыке связь – появление T после S и D. Произведя приблизительные расчёты энтропии на основе интуитивных условных исходных данных, учёный приходит к выводу о наличии в последовательности SD→T сильной связи, дающей «очень четкие сведения о последующем развитии» [4, с. 223]. Заметим, что результат проведённых учёным вычислений подтверждает то, что интуитивно и так известно. Следовательно, данный пример можно рассматривать исключительно как своеобразную презентацию возможностей применения методов теории информации в исследовании музыки.

Естественно предположить, что от силы и слабости связи элементов музыкальной ткани во многом зависят динамические свойства музыки. По мнению Медушевского, при повторении музыкального материала «даже незначительные изменения мгновенно отмечаются сознанием, поскольку эта новая информация сравнивается, сливается с тем, что ожидалось» [4, с. 224]. Действительно, в развитии музыкальной ткани мы можем наблюдать действие сильных связей, когда изложение музыкальной мысли предсказуемо, и нарушение этих связей, когда сталкиваемся с неожиданным. Следовательно, на наш взгляд, новая информация появляется при возникновении слабых или нарушении сильных связей. В этом плане представляется правомерным мнение учёного о том, что теория информации позволяет понять и обосновать причины возникновения динамического контраста, а также каким образом сознание «справляется» с этим контрастом, осмысливая новые пути развития музыкального материала. Так, согласно исследованиям Е.Н. Соколова [5], «одной из причин, благодаря которой контраст оказывает сильное психологическое воздействие, служит включение ориентировочной исследовательской реакции – особого отклика организма на новизну информации, заключающейся в автоматическом обострении внимания к неожиданному сигналу и в целом комплексе внутренних изменений» [4, с. 232]. Следовательно, возникновение динамического контраста в музыке объясняется таким нарушением сильных связей элементов музыкальной ткани, когда в условиях получения новой информации сознание включает ориентировочные механизмы.

Таким образом, в данном исследовании информационный подход используется как методологическая основа для выявления причин психического воздействия динамического контраста

в музыке. С его помощью вскрыты механизмы ожидания в процессе восприятия музыки и включения ориентировочной реакции в случае появления неожиданных связей элементов музыкальной ткани. При этом интерпретация понятия информации на протяжении всего исследования выдерживает почти исключительно в синтаксическом аспекте. Признание носителем информации связей-ожиданий, возникающих между музыкальными элементами, создаёт условия для применения в исследовании количественной меры информации для оценки степени неожиданности в логике развития музыкальной ткани.

Следует отметить, что Медушевский, ссылаясь на опыт В. Зарецкого [6], также признаёт возможность применения понятия информации и к качественной, содержательной стороне музыки. В частности, семантического аспекта касается встречающееся в начале работы обыденное употребление этого понятия, когда в качестве содержания передаваемой информации отмечаются чувственные стремления. Однако, по мнению учёного, «главное достоинство теории информации – ее математический аппарат. И поэтому более перспективными кажутся такие ее приложения, где этот аппарат может быть использован» [4, с. 221]. Следовательно, можно сказать, что, зная о возможности качественной, содержательной трактовки информации, учёный сознательно ограничивается её количественной стороной, сосредотачивая внимание на структурных принципах строения и развития музыкальной ткани. Значит, количественное понимание информации как степени неожиданности обусловлено изначальной методологической установкой исследования.

Идея о динамических возможностях музыки нашла отражение и в книге Медушевского «О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки» [7], где положения теории информации используются при рассмотрении структуры ожидания, возникающего при восприятии музыки. С помощью понятий вероятности и энтропии, подобно тому, как это было сделано в предыдущей рассмотренной статье, здесь освещены динамические свойства перспективных связей-ожиданий главным образом в логике системы гармонических тяготений [7, с. 190–196]. Это непосредственно связано с действием установки при восприятии музыки [7, с. 208–209]. Музыкальные явления в данном случае оцениваются с позиций информационной модели, в качестве которой выступают образ, ладовая насыщенность, форма, метр. В степени активности подобных моделей усматривается физиологическая основа силы установки, и благодаря им, по мнению учёного, повышается успешность соответствующей деятельности. Следовательно, в результатах действия информационных моделей, существующих в музыке, мы можем усматривать увеличение эффективности восприятия музыки.

Как видим, в данном исследовании, наряду с ранее рассмотренными, охвачены новые аспекты проблемы динамических свойств музыки в контексте ожиданий, где потребовалось обращение к информационному подходу. По сравнению с предыдущей статьёй здесь данный подход не относится к числу ведущих методов, выполняя роль вспомогательного методологического средства, но при этом характер его применения, как и трактовка понятия информации, существенно не изменились.

Таким образом, в рассмотренных работах Медушевского информационный подход применяется в связи с освещением проблемы динамических свойств музыки в контексте ожиданий достаточно целенаправленно и последовательно. При этом в методологическом плане учёный ориентируется на классическую шенноновскую теорию информации, воспользовавшись её общими идеями, терминологией и математическим аппаратом.

Несмотря на приверженность методам классической теории информации, Медушевский признаёт возможность применения разных информационных концепций с разным толкованием понятия информации. Помимо обыденной, он обращается и к научной трактовке этого понятия. Кроме количественной оценки информации с ориентацией главным образом на теорию Шеннона, он допускает качественную оценку её содержательной стороны. Наконец, в толковании понятия информации проявляется и синтаксический, и семантический аспекты. Такое многообразие интерпретаций, как мы уже отмечали, не противоречит природе информации. Вместе с тем следует признать последовательность учёного в смысловом употреблении этого термина, сохраняя смысловое наполнение понятия на протяжении всех рассмотренных работ.

Как видим, многозначность понятия информации не стала препятствием для Медушевского на пути исследования динамических свойств музыки с применением информационного под-

хода. Следовательно, при оценке научного потенциала той или иной методологии необходимо учитывать, что не метод обуславливает эффективность исследования, а способ его применения.

В свете сказанного рассмотренные работы можно признать образцом научного оперирования таким многозначным понятием, как информация.

#### Библиографический список

1. Полозов, С.П. О применении информационного подхода в музыковедческих исследованиях // Проблемы музыкальной науки. – 2013. – № 2(13).
2. Арановский, М.Г. Вопросы терминологии, или «О пользе быть наивным» // Проблемы музыкальной науки. – 2013. – № 2(13).
3. Медушевский, В. Динамические возможности вариационного принципа в современной музыке // Вопросы музыкальной формы. – М., 1966. – Вып. 1.
4. Медушевский, В. О динамическом контрасте в музыке // Эстетические очерки. – М., 1967. – Вып. 2.
5. Соколов, Е.Н. Ориентировочный рефлекс как информационный регулятор // Ориентировочный рефлекс и проблема рецепции в норме и патологии. – М., 1964.
6. Зарецкий, В. Образ как информация // Вопросы литературы. – 1963. – № 2.
7. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М., 1976.

#### Bibliography

1. Polozov, S.P. O primenenii informacionnogo podkhoda v muzhkovedcheskikh issledovaniyakh // Problemih muzhkal'noy nauki. – 2013. – № 2(13).
2. Aranovskiy, M.G. Voprosih terminologii, ili «O polzhe bihtj naivnim» // Problemih muzhkal'noy nauki. – 2013. – № 2(13).
3. Medushevskiy, V. Dinamicheskie vozmozhnosti variacionnogo principa v sovremennoy muzhke // Voprosih muzhkal'noy formih. – M., 1966. – Vihp. 1.
4. Medushevskiy, V. O dinamicheskom kontraste v muzhke // Ehsteticheskie ocherki. – M., 1967. – Vihp. 2.
5. Sokolov, E.N. Orientirovochniy refleks kak informacionniy regul'yator // Orientirovochniy refleks i problema recepcii v norme i patologii. – M., 1964.
6. Zareckiy, V. Obraz kak informatsiya // Voprosih literaturih. – 1963. – № 2.
7. Medushevskiy, V.V. O zakonornostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muzhki. – M., 1976.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 781.1

#### *Polozov S. P. THE CORRELATION OF INTONATION AND INFORMATION IN V. V. MEDUSHEVSKY'S RESEARCH.*

This article focuses upon the correlation of intonation and information on the basis of the analysis of V.V. Medushevsky's works in the field of musicology. The author builds up a chain of transitions "information – intonation – information" with a directed motion vector, thus showing the difference between the notions of information and intonation and, at the same time, their interdependence.

**Key words:** information approach, information, musical intonation, V. V. Medushevsky, theory of tonal character of music.

*С.П. Полозов, проф. каф. теории музыки и композиции Саратовской гос. консерватории  
им. Л.В. Собинова, г. Саратов, E-mail: polozov@forpost.ru*

## СООТНОШЕНИЕ ИНТОНАЦИИ И ИНФОРМАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ В.В. МЕДУШЕВСКОГО

В статье рассматривается соотношение интонации и информации на основе анализа музыковедческих трудов В.В. Медушевского. Автор выстраивает цепочку переходов «информация – интонация – информация» с направленным вектором движения, показывает различие и взаимозависимость понятий интонации и информации.

**Ключевые слова:** информационный подход, информация, музыкальная интонация, В.В. Медушевский, теория интонационной природы музыки.

Соотношению интонации и знака в музыке посвящено множество музыковедческих работ, в связи с чем можно сказать, что эта тема исследована достаточно глубоко. В тоже время следует признать, что в мнениях и подходах единства здесь пока не наблюдается, и главной «проблемной точкой» является знак. Но при всём многообразии взглядов на сущность знака в музыке, его связь с интонацией представляется вполне очевидной. Также бесспорным является и то, что посредством знака и его значения передаётся некоторая информация. Соединение всех элементов в цепочку образует систему «интонация – знак – информация», где знак выступает посредствующим звеном. Если из этой цепочки изъять «проблемного» посредника, мы получим «чистое» отношение интонации и информации.

Рассмотрение соотношения интонации и информации в музыке, естественно, предполагает применение особых методов исследования. Всплеск интереса к этой проблеме в музыковедении возник в начале 1980-х гг., когда почти одновременно появилось несколько работ, развивающих интонационную теорию Асафьева путём привлечения новых для того времени методов, включая информационный подход. Среди этих работ особо отметим статьи В.В. Медушевского [1], С.М. Мальцева [2]

и М.Г. Арановского [3]. Использование информационного подхода в некоторых музыковедческих работах двух последних авторов проанализировано нами [4; 5]. Теперь же мы хотим обратить внимание на взгляды первого.

Представление о взглядах Медушевского на соотношение интонации и информации можно составить по группе его исследований – статье «Человек в зеркале интонационной формы» [1], диссертации «Интонационно-фабульная природа музыкальной формы» [6] и книге «Интонационная форма музыки» [7], – связанных с построением теории интонационной формы музыки. Мы остановимся только на тех моментах этой теории, где имеется очевидная связь с информационным подходом, с помощью которого решаются некоторые музыковедческие проблемы.

Прежде всего, информационный подход обнаруживает себя при рассмотрении проблемы дискретного – континуального в музыке для выявления специфических отличий аналитической и интонационной формы. Поскольку высота и длительность в музыке имеют одновременно и непрерывную, и дискретную природу, эти отличия, по мнению Медушевского, так или иначе, восходят «к двум принципам обработки информации – синкретическому и дискретно-аналитическому, осуществляемым раз-

ными полушариями мозга. В аналитическую форму музыкальная высота включается дискретной, а в интонационную – континуально-моторной стороной» [6, с. 11–12; 7, с. 15].

Обозначенное отличие аналитической и интонационной формы позволяет перейти к рассмотрению сущности последней. И здесь информационный подход обнаруживает себя в связи с проблемой интонационного выявления человека в контексте сверхуплотнения биологической и социально-культурной информации. Согласно высказываниям Медушевского, важнейшей функцией интонации является информирование. В зависимости от передаваемого семантического содержания выделяются виды информации, от которых ведут своё происхождение разные стороны интонации. Так, в частности, складывается персонажная интонация, посредством которой и происходит интонационное выявление человека в музыке путём воспроизведения различных внешних и внутренних его проявлений.

Среди видов (или типов) информации, несомой персонажной интонацией, Медушевский отмечает следующие. Информация «о себе, о собственной индивидуальности. <...> Эта информация о себе как уникальном существе сохраняется в интонации персонажа, лирического героя, в стиливой интонации композитора, исполнителя, слушателя» [1, с. 41]. Информация «о группе, которой принадлежит индивид. <...> У истоков всех музыкальных культур лежали семейные, родовые и племенные лейтмотивы — отсюда ведут своё происхождение фригийские, дорийские и прочие древнегреческие лады с их этнической информацией. В современной же музыкальной интонации мы ощущаем ее национальную характерность» [1, с. 41]. «Информация о поле. <...> Музыка воспринимается нами как живая еще и потому, что принадлежит отнюдь не бесполом существам» [1, с. 41]. Информация «о возрасте. <...> Дифференциация <...> возрастов четко ощущается в стиливой интонации. Музыка Моцарта — несомненно более юная в сравнении с музыкой Бетховена» [1, с. 42]. Информация «о темпераменте. <...> Флегматичный Эвсей и пылкий Флорестан Шумана, персонажи “Четырех темпераментов” Хиндемита — могут служить наглядной иллюстрацией этого вида информации» [1, с. 42] (см. также [7, с. 54]). Информация «о психических и физических состояниях человека, диапазон которых простирается от сумеречных реакций (бред князя Андрея из оперы Прокофьева “Война и мир”) до ослепительной ясности мысли (“Классическая симфония” Прокофьева)» [7, с. 54] (см. также [1, с. 42])<sup>1</sup>.

Перечисленные виды информации согласно данной им характеристики Медушевским имеют древнейшее, биологическое происхождение и составляют биологическую основу музыкальной интонации. Эта биологическая по истокам информация, благодаря включению в систему музыкального интонирования, получает социальное наполнение и обретает статус социально-культурной информации. Соответственно, биологическая основа интонации является исходной для воплощения в персонажной интонации высших социально-духовных смыслов музыки.

По завершению обзора несомой персонажной интонацией информации, Медушевский отмечает, что «все упомянутые и неупомянутые виды информации синкретически слиты. <...> Для интуитивного «правополушарного» мышления все эти признаки теряются в слитном образе, а музыкальная интонация, синкретически втягивающая их в себя, воспринимается как живая, принадлежащая конкретному человеку» [7, с. 55–56] (см. также [1, с. 43; 6, с. 18]). В результате такого слияния информация в музыкальной интонации оказывается весьма концентрированной, уплотнённой. Надо полагать, в процессе восприятия эта концентрированная информация развёртывается в сознании слушателя, преобразуясь в соответствующие смыслы.

Таким образом, информационный подход в построении теории интонационной формы музыки играет важную роль. Он участвует в осмыслении природы дискретного и континуального в музыке, обнаружении отличий аналитической и интонационной формы, выявлении типологии информационно-содержательной составляющей интонации в контексте отражения в ней свойств человека, характеристике биологической и социально-культурной информации. При этом трактовка самого понятия информации оказывается весьма своеобразной. На первый взгляд употребление этого понятия ограничивается семантическим аспектом, поскольку посредством информации сообщаются некоторые сведения о персонаже, что свидетельствует об

использовании её в содержательном, обыденном контексте. Однако она выражается через характеристичность интонирования, обладающего уникальностью синтаксической структуры. Именно благодаря синтаксису создаётся возможность выявить признаки пола, возраста, темперамента, принадлежности социальной группе, психических и физических состояний человека и т. д. Следовательно, в понимании информации, несомой персонажной интонацией, мы можем наблюдать совмещение семантического (осведомление о тех или иных признаках персонажа) и синтаксического (интонационное своеобразие, уникальность звуковых параметров интонации) аспектов. Более того, нетрудно заметить, что синтаксический аспект непосредственно связан с биологической основой интонации, то есть проявляется главным образом через несомую интонацией биологическую информацию, а семантический — с наполнением интонации социально-духовным смыслом, то есть сосредотачивается в социально-культурной информации.

Не менее своеобразно проявляет себя информация в контексте проблемы дискретности — континуальности в музыке, где действуют процессы лево- и правополушарной обработки информации мозгом человека. Исследование показало, что дискретность проявляет себя как на синтаксическом, так и на семантическом уровне. Однако выявленный учёным синкретизм интонации обеспечивает континуальность интонационной формы на тех же двух уровнях. Следовательно, мы можем указать на диалектическое единство семантического и синтаксического аспектов информации, сочетающих в себе как континуальность, так и дискретность.

В соотношении интонации и информации наблюдается их взаимообусловленность. С одной стороны, интонация, выполняющая функцию информирования, фактически является источником информации, с другой стороны, именно от информации она ведёт своё происхождение. Отсюда, на основе выявленной причинно-следственной связи мы можем обозначить следующую цепочку: биологическая информация — интонация — социально-культурная информация. Нетрудно заметить своеобразное проявление здесь действия диалектического закона отрицания отрицания, где информация посредством включения в музыкальное интонирование обретает новое качество.

Таким образом, информационный подход позволил раскрыть некоторые специфические свойства интонирования, что, безусловно, в некоторой мере способствовало общему построению теории интонационной формы музыки. При этом в трактовке информации обнаруживается диалектическое единство синтаксического и семантического её аспектов.

Для полноценного раскрытия взглядов Медушевского на соотношение интонации и информации, на наш взгляд, нельзя обойти вниманием общие рассуждения учёного о понятии информации. По его мнению, в настоящее время слово «приравнивается информации. Как и все древние слова, создававшиеся всепоглощающей любовью к истине, информация» несет в себе достаточно благородный этимон. Но в современном употреблении мы не связываем его с воспитательной энергией. Теперь это обезличенная констатация» [7, с. 198]. Продолжая эти рассуждения в связи с музыкой, музыкальную интонацию учёный называет прямым воплощением энергии жизни. «В этом отношении музыка — прямая противоположность тому, что мы сейчас называем “информацией”. Действительное, воспитывающее, созидательное начало, тящееся в корне форма, исчезло из семантики слова. Информация ныне — сообщение или оповещение о чем-то» [7, с. 214–215].

Действительно, только с сожалением можно отметить то, что сегодня стало распространённым весьма узкое представление об информации. Из её понимания выхолощена энергетическая сущность, нивелирована способность к воздействию. В связи с этим нередко можно встретить скептическое отношение в оценке исследовательского потенциала как понятия информации, так и информационного подхода. Подобные сомнения не обошли стороной и самого Медушевского. Но его научное творчество как раз свидетельствует об обратном. Информационный подход успешно проявил себя при рассмотрении и освещении разнообразных музыковедческих проблем.

В своём научном творчестве Медушевский неоднократно прибегает к информационному подходу, чтобы разъяснить или доказать тот или иной тезис своей работы. Характерной чертой его научного метода является то, что обычно данный подход в его исследованиях присутствует в качестве констатации не-

<sup>1</sup> О некоторых видах информации см. также [6, с. 17].

которого исходного общего теоретико-информационного положения, на основе которого разворачиваются дальнейшие рассуждения посредством экстраполяции этого исходного положения на музыку. Таким образом, информационный подход оказывается специфическим исследовательским средством как некий исходный стимул, генерирующий дальнейшее обсуждение проблемы.

Вообще в научном творчестве Медушевского обращения к информационному подходу и понятию информации немногочисленны, но имеют важное значение при решении различных музыковедческих проблем. Поэтому можно сказать, что учёный внёс определённый вклад в музыкознание в плане разработки информационно-аспектов музыкального искусства. В частно-

сти, согласно нашему исследованию, он установил естественную и непосредственную взаимосвязь между интонацией и информацией, благодаря чему мы можем выстроить цепочку переходов «информация – интонация – информация» с направленным вектором движения. Уже в таком распределении местоположения элементов в цепочке просматривается некоторое противопоставление интонации и информации. Особенно остро это проявляется при узком, утилитарном взгляде на последнюю. Только в этом случае между музыкальной интонацией и информацией возникает непреодолимый разрыв. Обращение же к глубинной сущности обеих выявляет их общность в энергичном воздействии на человека.

#### Библиографический список

1. Медушевский, В. Человек в зеркале интонационной формы // Советская музыка. – 1980. – № 9.
2. Мальцев, С. Если конкретизировать спор... // Советская музыка. – 1980. – № 9.
3. Арановский, М. Интонация, знак и «новые методы» // Советская музыка. – 1980. – № 10.
4. Полозов, С.П. Роль информационного подхода в музыкально-семиотических исследованиях С.М. Мальцева // Музыкальная семиотика: перспективы и пути развития: сборник статей по материалам III Международной науч. конф. – Астрахань, 2013.
5. Полозов, С.П. Понятие информации и информационный подход в исследованиях М.Г. Арановского // Проблемы музыкальной науки. – 2012. – № 1.
6. Медушевский, В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы. автореф. дис. ... д-ра искусствоведения. – М., 1983.
7. Медушевский, В.В. Интонационная форма музыки: исследование. – М., 1993.

#### Bibliography

1. Medushevskiy, V. Chelovek v zerkale intonacionnoy formi // Sovetskaya muzika. – 1980. – № 9.
2. Maljcev, S. Esli konkretizirovat' spor... // Sovetskaya muzika. – 1980. – № 9.
3. Aranovskiy, M. Intonaciya, znak i «noviye metodih» // Sovetskaya muzika. – 1980. – № 10.
4. Polozov, S.P. Rol' informacionnogo podkhoda v muzikaljno-semioticheskikh issledovaniyakh S.M. Maljceva // Muzikaljnaya semiotika: perspektivih i puti razvitiya: sbornik statej po materialam III Mezhdunarodnoy nauch. konf. – Astrakhanj, 2013.
5. Polozov, S.P. Ponyatie informacii i informacionniy podkhod v issledovaniyakh M.G. Aranovskogo // Problemih muzikalnoy nauki. – 2012. – № 1.
6. Medushevskiy, V. Intonacionno-fabul'naya priroda muzikalnoy formi. avtoref. dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. – M., 1983.
7. Medushevskiy, V.V. Intonacionnaya forma muziki: issledovanie. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 781.68

**Zaborin S.V. LESSONS OF IGNACY JAN PADEREWSKI IN RION-BOSSON.** The article deals with the pedagogical principles of a famous Polish pianist Ignacy Jan Paderewski. Exploring letters of the pupils that are stored in the Archives of Paderewski in Warsaw, and also rare sources from Libraries of Warsaw University and Music Academy named after F. Chopin, the author tries to recreate the atmosphere of the Paderewski's lessons held at his Swiss villa Rion-Bosson in 1928-1937.

**Key words:** piano, interpretation, Chopeniana, Polish pianists, performing style, I. J. Paderewski.

**С.В. Заборин**, соискатель каф. методики фортепианного исполнительства, концертмейстер вокальных классов Санкт-Петербургской гос. консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова, г. Санкт-Петербург, E-mail: s.zaborin@mail.ru

## УРОКИ ИГНАЦА ЯНА ПАДЕРЕВСКОГО В RION-BOSSON

В статье рассматриваются педагогические принципы выдающегося польского пианиста Игнаца Яна Падеревского. Исследуя письма учеников, хранящиеся в Архиве Падеревского в Варшаве, а также редкие источники из библиотек Варшавского Университета и Музыкальной Академии им. Ф. Шопена, автор стремится воссоздать атмосферу уроков Падеревского, проходивших на его швейцарской вилле Rion-Bosson в 1928–1937 годы.

**Ключевые слова:** фортепиано, интерпретация, шопениана, польские пианисты, исполнительский стиль, И.Я. Падеревский.

В отличие от своего наставника, Т. Лешетицкого, И.Я. Падеревский не был великим педагогом. Тем не менее, он повлиял на стиль игры нескольких выдающихся пианистов, среди которых – Артур Рубинштейн, Витольд Мальцужинский, Станислав Шпинальский, Генрик Штомпка. Эти и многие другие музыканты приезжали за советом музыканта в Rion-Bosson.

Будущий всемирно известный виртуоз начал преподавать в 18 лет сразу после окончания своего обучения в Варшаве. В 1878-1879 учебном году он был назначен преподавателем младших женских классов Варшавской консерватории, и этот педагогический опыт оказался, по-видимому, достаточно успешным. Вспоминая свой класс, Падеревский с удовлетворением отмечал, что его ученики уже через год сделали большие успехи и произвели настоящий фурор на экзаменах. Он писал: «Ка-

жется мне, что я был в общем хорошим учителем, хотя учить не люблю. Я бы скорее дал десяток концертов, чем один урок. Урок поглощает значительно больше энергии. Это очень изматывающее занятие. Бывали периоды, когда я проводил по девять и десять занятий в день» [1, с. 162]. Судя по всему, Падеревский уже в те годы был зрелым и ответственным музыкантом: четырнадцать из семнадцати учениц его класса поступили на высший курс консерватории.

Свою педагогическую деятельность Падеревский продолжил в консерватории Страсбурга. В качестве профессора гармонии, контрапункта и фортепианной игры двадцатипятилетний музыкант был рекомендован руководству консерватории Т. Лешетицким. Протекция всемирно известного педагога не избавила Падеревского от экзамена, который он выдержал с блеском:

молодой музыкант поразил комиссию своей несравненной игрой и яркостью собственных сочинений. Педагогическая работа в Страсбурге приносила ему скромный доход. Уже тогда Падеревский понимал, что преподавание помогает осмыслить собственный исполнительский опыт: «В карьере каждого артиста, вне зависимости от профессии, познание способа работы – вещь бесценная» [1, с. 162]. Дальнейшая педагогическая активность музыканта не была связана с каким-либо учебным заведением и носила характер общения концертирующего артиста с молодыми, но уже подготовленными исполнителями.

После блестящего старта своей исполнительской карьеры, во время визитов в Париж, у Падеревского появилось несколько учеников: Г. Бауэр, занимавшийся с Маэстро в 1892 г., Э. Шеллинг, учившийся с 1896 г. по 1899 г., А. Шумовская-Адамовская, бравшая уроки с 1890 г. по 1895 г. и З. Стойковский, учившийся в течение нескольких лет с 1891 г. не только игре на рояле, но и композиции. Особый интерес представляют воспоминания А. Шумовской и З. Стойковского, посвященные Падеревскому-педагогу и опубликованные в 1915 году в книге Х. Бровера «Фортепианное мастерство» [2].

Наиболее полно педагогика Падеревского осуществилась в летних курсах, проходивших на его вилле Rion-Bosson в швейцарском городе Морже. В 1928 г. пианист впервые пригласил группу из выпускников Варшавской консерватории, оплатив им дорогу и пребывание в стране на время занятий<sup>1</sup>. Они жили в Морже и соседних с ним городах; дважды в неделю каждый из них являлся на урок. Занятия проходили днем, а вечером ученики приглашались на ужин, где в присутствии высоких гостей некоторые из них могли исполнить свою программу. По окончании «работы над репертуаром» молодые люди дали несколько концертов в Швейцарии и Польше, вызвавших особый интерес музыкальной общественности и критики. «...Уже то, что молодые люди решили выступить не каждый сам по себе, а сообщая дат цикл концертов, говорит о том, что эти выступления будут носить специальный характер. Очевидно, это будет некоей презентацией школы Падеревского...»<sup>2</sup> [3], – отмечает С. Пясецкий в статье «Ученики Падеревского».

Краткий летний период занятий в Rion-Bosson, дал музыкантам творческий импульс и работу чуть ли не на весь год до следующего визита. В феврале 1929 г. С. Шпинальский писал Падеревскому: «<...> Кажется мне, что все то, над чем мы работали с Вами, я полностью выполнил и теперь смогу начать работать над новым репертуаром» [4]. Летние курсы Падеревского в Rion-Bosson с тех пор проводились регулярно вплоть до 1937 г. Для каждого из молодых пианистов эти уроки остались ярчайшим в жизни воспоминанием.

Пианисты, прошедшие летнюю школу в Rion-Bosson, считались «учениками Падеревского», а сам Маэстро мог выдать справку о прохождении под его руководством курса занятий. Такая справка была выдана Станиславу Шпинальскому: «Портленд, Оригон, Апрель 23, 1932. Для предъявления по требованию. Нижеследующим подтверждаю, что Леопольд Станислав Шпинальский, после успешного завершения занятий и окончания Варшавской консерватории, в течение трех лет работал над концертным репертуаром под моим руководством. Я желаю г-ну Шпинальскому абсолютного успеха в его карьере, которого он полностью заслуживает. И.Я. Падеревский» [5, с. 146].

Обращаясь к списку воспитанников Маэстро, мы видим, что из восемнадцати пианистов, которые учились у Падеревского в Rion-Bosson, пятнадцать были поляками. Среди них: Александер Брахочкий (Aleksander Brachocki), Збигнев Джевецкий (Zbigniew Drzewiecki), Зигмунд Мариан Дыгат (Zigmunt Marian Dygat), Марыля Йонас (Maryla Jonas), Владислав Кендра (Wladyslaw Kndra), Михал Кондрацкий (Michai Kondracki), Феликс Лабунский (Felix Jabucki), Станислав Иероним Навроцкий (Stanislaw Hieronim Nawrocki), Генрих Опеньский (Henryk Opiecki), Петр Перковский (Piotr Perkowski), Зигмунд Стойковский (Zygmunt Stojowski), Станислав Шпинальский (Stanislaw Szpinalski), Генрик Штомпка (Henryk Sztompka), Антонина Шумовская-Адамовская (Antonina Szumowska-Adamowska), Альберт Тадлевский (Albert Tadlewski) [1, с. 81].

За советом Падеревского в Rion-Bosson приезжали такие пианисты, как Витольд Малцужинский, Иозеф Турчинский

и Артур Рубинштейн. Из зарубежных учеников назовем троих: Эрнест Шеллинг (Ernest Schelling), американский пианист и композитор, Гарольд Бауэр (Harold Bauer), английский пианист и французский пианист и певец Жильбер Беко (Gilbert Becaud).

Несмотря на то, что у Падеревского учились и иностранные музыканты, его педагогика в целом носила национальный характер и значение ее в формировании польской фортепианной школы трудно переоценить.

Первой и главной заповедью Падеревского ученикам было требование добросовестной и внимательной работы: «Не существует иного способа получить глубокое представление о сочинении, как только самому играть его вновь и вновь. Новые красоты открываются сами; мы подходим ближе и ближе к замыслу композитора...» [6, с. 177].

Занимаясь с молодыми пианистами, Пан Президент (так было принято его называть) не жалел ни времени, ни сил. В дневниках секретаря Падеревского, С. Стрекача описан визит в Rion-Bosson И. Турчинского: «Вторник 5. 1. 1937. В 5 часов пополудни играл Пан Турчинский перед Паном Президентом свою шопеновскую программу. Играл очень красиво, но Пан Президент делал свои замечания и достаточно много таких замечаний. Одним словом – получилось настоящее занятие. Уже 7.30, а урок продолжается» [7, с. 122]. Надо заметить, что в 1937 г. Падеревскому было семьдесят семь лет. Огромная работоспособность, свойственная пианисту в молодые годы, не покидала его и на закате жизни. «Падеревский был бескомпромиссным в вопросах искусства, – вспоминают воспитанники Маэстро. – Он ждал полной отдачи музыке и заставлял своих учеников работать. Он был суровым и вездливый. Зато похвала, которая время от времени слетала с его уст, была наивысшей наградой, обсуждаемой неделями в кругу коллег. Награда эта была ценнее самых восторженных возгласов публики» [8, с. 68].

Чтобы представить, как проходил урок Падеревского, обратимся к варшавской статье 1932 г., в которой студенты С. Шпинальский и Г. Штомпка рассказывают о своих занятиях с Маэстро. По их словам, Падеревский мог прервать игру ученика объяснением уже после первого такта, а затем начинал играть сам. Описывая педагогический показ музыканта на уроке, пианисты особенно отмечают то, что Пан Президент, сидя за вторым роялем, мог сыграть каждое сочинение с любого места по памяти, отдельно правой и левой рукой. Кроме того, на уроках Падеревский без нот сопровождал игру своих воспитанников, поскольку знал наизусть все оркестровые аккомпанементы. Что это, – гениальный слух, или тщательная подготовка к занятиям с учениками? А может быть, Падеревский прорабатывал оркестровую партию фортепианного концерта при подготовке собственных программ? Учитывая то, что период штатного преподавания завершился для пианиста в 1886 г., можно предположить последнее. Не исключено, что при этом на пюпитре у Падеревского стояла партитура.

Такт за тактом, ученик и учитель прорабатывали пьесу до конца. Затем Маэстро просил исполнить сочинение еще раз. Наивысшей наградой было, когда он, не прерывая, выслушивал полностью, а особенно, когда говорил: «Ты все правильно понял и хорошо чувствуешь» [9].

«Это как бы лабораторная работа, – вспоминали С. Шпинальский и Г. Штомпка, – но проходит она в атмосфере необыкновенного напряжения. Мы ощущаем, что делаем что-то большое, особенное. Каждая подробность приобретает чрезвычайную важность. Кому-то может показаться, что в результате такой работы получается шаблонная игра, каждый студент приобретает одинаковую манеру. Это не так. Маэстро добивается лишь того, чтобы ученик создавал объективные бесспорные основы своего искусства. И только после этого каждый из нас может проявлять свое собственное понимание произведения» [9].

По словам ученика Падеревского Зигмунда Дыгата, работа Маэстро с учеником проходила в четыре этапа. Первый состоял в преодолении технических трудностей, второй – в конструировании целого, третий был посвящен работе над подробностями, а четвертый – тому, чтобы забыть о предыдущих трех этапах, «самоотдаче самой игре, естественной, как человеческая речь» [10, с. 76]. Модель построения цикла занятий перекликается с предложенной в методе Лешетичкого. Различие проявляется в том, что второй и третий этапы Падеревский меняет местами по сравнению с системой его наставника и предлагает учить произведение, двигаясь от общего к частному.

<sup>1</sup> Письма С. Шпинальского к Падеревскому содержат подробные расчеты денежных средств, выделенных на поездку.

<sup>2</sup> Здесь и далее перевод автора статьи. С. 3.

Падеревский на своих уроках интерпретировал нотный текст не так, как он делал это на эстраде. По словам учеников, он учил «верному пониманию каждой детали сочинения», то есть сводил к минимуму своеволие исполнителя. Определяя исполнительскую задачу, вытекающую из характера музыкального материала, педагог предлагал способ ее решения. По-видимому, этот способ был ясным, в наивысшей степени соответствующим художественной стороне сочинения, строгим в отношении ритма. Результат такой работы не являлся окончательным и пригодным для исполнения на сцене. Здесь можно усмотреть отступление Падеревского-педагога от принципов Лешетицкого, который «приводил в <художественно убедительное> соответствие намерение ученика с замыслом композитора» [11, с. 40-41], то есть сразу создавал на уроке готовую интерпретацию. Падеревский посвящал этому следующий этап работы в классе, позволяя ученику по-своему наполнить «объективные основы» и создать собственную неповторимую трактовку. Потому в игре разных пианистов, учеников Падеревского, так трудно узнать манеру игры самого Маэстро.

Но были и другие уроки, на которых Падеревский демонстрировал свою интерпретацию сочинения. В таких занятиях Маэстро играл для учеников так, как он, вероятно, играл на эстраде. С. Шпинальский делится впечатлениями от урока в письме к семье от 15. 07. 1930: «Какая интерпретация! Какая фразировка! Тысяча деталей в каждом такте: педализация, динамика – словом, все. Необыкновенное богатство полутеней. И в то же время – когда он играет, все кажется таким простым, как прогулка или разговор, так, между делом. Только когда ты пытаешься повторить так, как он, видишь, насколько чертовски сложно все это. Теперь я осознал, что простота в игре есть самое трудное, но и самое прекрасное. Но это должна быть простота Падеревского» [5, с. 16].

Одной из важнейших педагогических задач Падеревского было научить тому главному, что сам пианист обрел на уроках Лешетицкого – способу правильной самостоятельной работы: «В Морже, в вотчине величайшего из живущих артистов... молодые пианисты увидели, что артист начинается с освоения ремесла. До того, способные к выступлениям, они по несколько часов *играли* на рояле. Здесь им открылось, что играть нужно только на концерте, а до и после того надлежит *работать*, трудиться над каждой гаммой, каждым акцентом. И когда все оказывается перепаханым, то наступает время, когда здоровая духовная инспирация начинает поднимать ремесло на уровень искусства» [2].

Маэстро также давал советы в отношении продолжительности и структуры занятий. Он не верил в пользу длительных упражнений за роялем, считая, что физическая усталость от игры так же вредна, как и ответственная [3]. В период обучения у Лешетицкого, в начале артистического пути Падеревский увлекался многочасовыми занятиями – пианисту было важно форсировать процесс своего профессионального роста. В ходе одного из американских турне чрезмерные нагрузки привели к заболеванию руки. Падеревский советовал студенту не превышать в самостоятельной работе пятнадцатичасовой границы. С. Шпинальский, отчитываясь в своих занятиях, пишет учителю: «За роялем работаю, как Пан Президент мне велел – пять часов с перерывами» [12]. А. Шумовская называет другое время – четыре часа. При этом первые полчаса ежедневной работы за роялем педагог рекомендовал посвящать гаммам и арпеджио: «Будет ошибкой отдавать слишком много времени техническим видам работы, поскольку это делает игру пианиста механистической, по этой причине полчаса в день предпочтительнее» [6, с. 179]. Первые полчаса занятий могли быть посвящены не только гаммам и арпеджио, но и проработке трудных мест из концертной программы. Такой способ работы над технически сложными эпизодами Падеревский считал эффективным. Об этом пишет Шпинальский в своем письме к Маэстро: «...То трудное место из 1 части [сонаты h-moll Шопена], которое Пан Президент наказал играть ежедневно перед началом занятий «идет» сейчас так непринужденно свободно и легко, как это и предвидел Пан Президент...» [13]. Основой эффективности занятий Падеревский считал не их продолжительность, а присутствие воли к занятиям, что означало мобилизацию слуховой активности и хорошую физическую форму.

#### Библиографический список

1. Ignacy Jan Paderewski: antologia / wybór i oprac. J. Jasiński. – Poznań, 1996.
2. Brower, H. Piano Mastery: Talks with master pianists and teachers. – New York, 1915.
3. Stanisław Piasecki. Uczniowie Paderewskiego (Przed cyklem koncertów), 1932 / Архив Падеревского / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.

В выборе сочинений Падеревский не был всеяден, уподобляя репертуар исполнителя Лувру, в котором есть место лишь шедеврам мировой культуры всех времен [6, с. 183]. Выбирая учебный репертуар, Падеревский всегда имел в виду индивидуальность ученика. При этом он всегда старался выдержать определенный баланс между природной эмоциональной склонностью студента и необходимостью развития его возможностей. Эмоциональному ученику он мог задать сочинения Баха, а когда напротив, требовалось развить эмоциональность воспитанника, привлекались сочинения Шопена. Основой учебного репертуара Падеревский считал творчество Шумана, Бетховена, Шопена, Баха, иногда советовал современных авторов. Для выработки певучего тона мог задать Песни без слов Мендельсона или ноктюрны Шопена [6, с. 180]. Особенность занятий в Rion-Bosson состояла в том, что проходя большое количество шопеновских пьес, он не считал шопеновский репертуар учебным, предпочитая работать над сочинениями классиков. На вопрос журналиста о пройденных с Падеревским сочинениях ученики отвечали: «Все от Баха до Дебюсси. С той поправкой, что Маэстро не позволял упражняться на Шопене. Задавал он прежде всего Бетховена» [9]. Здесь, скорее всего, ключевым словом является «упражняться», поскольку швейцарские ученики в достаточной степени проходили Шопена. Очевидно, занятия Падеревского могли быть посвящены как технической работе, так и трактовке произведений.

Пожалуй, самым важным моментом в педагогическом процессе является фактор личностного влияния учителя на ученика. В случае Падеревского это было одной из самых сильных сторон его педагогики. Одна из варшавских газет после концерта учеников 1932 г. сравнивает его педагогическую систему с античными или даже библейскими отношениями мастера и учеников [10, с. 76]. Маргожата Шпинальская, дочь С. Шпинальского, вспоминая занятия отца с Падеревским, заметила, что Пан Президент не стремился к созданию множества своих подобию, но старался раскрыть индивидуальность воспитанника.

Интерпретации С. Шпинальского, Г. Штомпки, З. Джевецкого, Ю. Турчиньского не похожи друг на друга, однако их пианизм имеет некую общую основу, в которой можно усмотреть общность фортепианной школы. Как справедливо отмечает варшавский критик, «Падеревский передал ученикам не свой способ игры, поскольку его невозможно передать, но свое отношение к пианизму и свой взгляд на музыкальное искусство. На этой основе их индивидуальность может строиться дальше, а именно, к тому, чем каждый из них должен стать» [3].

Падеревский считал каждого из своих воспитанников зрелым музыкантом, радовался их успехам и с удовольствием общался с ними. Более того, он мог поднять исполнение ученика до сравнения со своей игрой. Шпинальский приводит слова своего педагога в письме домой от 8.08.1928: «Вы играете один пассаж [в балладе Шопена] так, что я испытываю настоящее наслаждение. Я слышал многих больших и известных пианистов, но этот пассаж звучит так только у Вас и у меня» [5, с. 16].

Можно сказать, что целью занятий Падеревского-педагога было указать ученику путь к созданию собственной художественно убедительной и самобытной интерпретации. О приоритете художественной стороны игры над ее техническим совершенством говорит С. Шпинальский в письме родителям: «Он сказал, что сегодня можно потрясти людей либо неслыханным техническим мастерством, либо открыть им возможность пережить потрясение. Этот второй путь труднее первого, принимая во внимание всеобщую «пресыщенность», зато – надежнее. В конце концов, техникой сегодня уже никого не удивишь...» [1, с. 162–164]. Любопытно, что, по мнению Падеревского, к тридцатым годам XX века, закончилось время выдающихся технических побед в фортепианном исполнительстве.

В своей педагогике Падеревский стремился к балансу между отражением замысла автора и выражением собственного индивидуального замысла. Результат занятий по овладению произведением виделся ему в достижении парадокса: «полного растворения личности исполнителя в произведении» и «привнесения своей индивидуальности решительно и триумфально, в интерпретацию идей композитора» [6, с. 189].



4. Из письма С. Шпинальского от 11.02.1929 / Архив Падеревского / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
5. Nestors of Polish Pianists I: Stanislaw Szpinalski, Maria Wilkomirska, Jozef Turczynski, Aleksander Michalowski / oprac. M. Szraiber. – Warszawa, 2005.
6. Phillips, Ch. Paderewski: The Story of a Modern Immortal. – New York, 2007.
7. Strakacz S. J., Strakacz A. Za kulisami wielkiej kariery: Paderewski w dziennikach i listach Sylwina i Anieli Strakaczów: 1936-1937. – Kraków, 1994.
8. Halski, Cz. Ignacy Jan Paderewski: dzieje wielkiego Polaka i wielkiego Europejczyka. – Londyn, 1964.
9. «Братство Падеревского» / Рецензии на концерты учеников / Архив Падеревского / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
10. Popis, J. Szkoła Paderewskiego // Czekaj Haag K.R., Perkowska M., Duszyk K. Z panteonu wielkich Polaków. Ignacy Jan Paderewski. Album Międzynarodowego Towarzystwa Muzyki Polskiej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Warszawie. – Bazylea–Kraków–Warszawa, 2010.
11. Zamoyski, A. Paderewski / przeł. A. Kreczmar. – Warszawa, 2010.
12. Из письма С. Шпинальского от 11.02.1929 / Архив Падеревского / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
13. Из письма С. Шпинальского от 23.11.1929 / Архив Падеревского / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.

## Bibliography

1. Ignacy Jan Paderewski: antologia / wybor i oprac. J. Jasienski. – Poznan, 1996.
2. Brower, H. Piano Mastery: Talks with master pianists and teachers. – New York, 1915.
3. Stanislaw Piasecki. Uczniowie Paderewskiego (Przed cyklem koncertow), 1932 / Arkhiv Paderevskogo / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
4. Iz pism S. Shpinal'skogo ot 11.02.1929 / Arkhiv Paderevskogo / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
5. Nestors of Polish Pianists I: Stanislaw Szpinalski, Maria Wilkomirska, Jozef Turczynski, Aleksander Michalowski / oprac. M. Szraiber. – Warszawa, 2005.
6. Phillips, Ch. Paderewski: The Story of a Modern Immortal. – New York, 2007.
7. Strakacz S. J., Strakacz A. Za kulisami wielkiej kariery: Paderewski w dziennikach i listach Sylwina i Anieli Strakaczów: 1936-1937. – Kraków, 1994.
8. Halski, Cz. Ignacy Jan Paderewski: dzieje wielkiego Polaka i wielkiego Europejczyka. – Londyn, 1964.
9. «Bratstvo Paderewskogo» / Recenzii na koncertih uchenikov / Arkhiv Paderevskogo / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
10. Popis, J. Szkoła Paderewskiego // Czekaj Haag K.R., Perkowska M., Duszyk K. Z panteonu wielkich Polaków. Ignacy Jan Paderewski. Album Międzynarodowego Towarzystwa Muzyki Polskiej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Warszawie. – Bazylea–Kraków–Warszawa, 2010.
11. Zamoyski, A. Paderewski / przeł. A. Kreczmar. – Warszawa, 2010.
12. Iz pism S. Shpinal'skogo ot 11.02.1929 / Arkhiv Paderevskogo / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.
13. Iz pism S. Shpinal'skogo ot 23.11.1929 / Arkhiv Paderevskogo / Archiwum Akt Nowych, Warszawa.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

УДК 7.07-05

**Bibikova A.V. VARIABILITY OF TRENDS OF DEVELOPING OF A NEW TYPE OF A LEADER AMONG THE PERSONNEL OF A THEATRE.** To analyze the role of a director in a staging process a concept of "paradigm", previously applied for understanding some features of the evolution of natural science, is used. The author predicts possible changes in the theatrical performance and, consequently, in the staging process, which may lead to the fact that in the near future technical experts in "virtual reality" may appear.

**Key words:** personnel of a drama theatre, paradigm, artistic style, history of a theater, specific of a creative team, leadership.

**A.B. Бибикова, аспирант каф. театрально-зрелищных искусств Академии переподготовки работников искусства, культуры и туризма (АПРИКТ), г. Москва. E-mail: aannette@inbox.ru**

## ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ ТЕНДЕНЦИЙ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО ТИПА ЛИДЕРА В ДРАМАТИЧЕСКОМ (ТЕАТРАЛЬНОМ) КОЛЛЕКТИВЕ

Для анализа роли режиссёра в постановочном процессе в работе используется понятие «парадигма», ранее применяемое для понимания некоторых особенностей эволюции естественно-научного знания. Прогнозируются возможные изменения в самом театральном зрелище и, как следствие, в постановочном процессе, что может привести к тому, что уже в недалёком будущем могут появиться технические специалисты по «виртуальной реальности».

**Ключевые слова:** драматический (театральный) коллектив, парадигма, художественный стиль, история театра, специфика творческого коллектива, лидерство.

История театра как одного из ведущих видов искусств не может быть понята вне смены его парадигм, так как находится в непосредственной зависимости от сложного комплекса «специфически-структурных законов» (Ю.Н. Тынянов). В статье предпринята попытка охарактеризовать данный процесс, определяющий, на наш взгляд, развитие театрального искусства.

Понятие «парадигма», введённое в научный оборот в шестидесятые годы XX столетия Томасом Куном, в общем смысле понимается, как «система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества» [1, с. 731]. Сам автор термина под парадигмой подразумевал некие научные достижения, «которые в течение некоторого времени признаются определённым научным сообществом как основа для его дальнейшей практической деятельности» [2, с. 30].

Парадигма, как интеллектуальный феномен присущ не только научному сообществу, в определенном смысловом контексте возможна более широкая интерпретация данного понятия. Так, эволюция культуры происходит в рамках художественных парадигм, называемых иначе художественными эпохами, выражаемыми через стиль конкретного произведения. Стиль – это также достаточно широкое понятие, определяемое как «качество определённой культуры, отличающее её от всякой другой, как конструктивный принцип построения культуры <...> Стиль есть «генный набор» культуры, обуславливающий тип культурной целостности» [3, с. 218]. Иными словами, под стилем подразумевается некая художественная эпоха, объединённая сходными чертами, придающими ей целостность.

Стиль буквально пронизывает всё бытие человека; господствующая стилевая парадигма, безусловно, подчиняет себе все

сферы человеческого творчества, в том числе и театр. Таким образом, эволюция искусства проявляется в динамике смены стилей. В то же время, если воспользоваться метафорой Т. Куна, смена стиля может происходить как смена парадигмы, или как «революция». У Куна научные революции рассматриваются, как «некумулятивные эпизоды <...>, во время которых старая парадигма замещается целиком или частично новой парадигмой, несовместимой со старой» [2, с. 144], результатом «успешной творческой работы является прогресс» [2, с. 242]. Существенно, что при смене парадигм происходит не просто замена одного знания другим, а расширение знания, ибо ядро старой парадигмы, как правило, включается в орбиту действия новой парадигмы. Если речь идет о фундаментальных теориях и представлениях, то новое знание не отбрасывает их полностью, а лишь ограничивает область их применимости. Парадигма не просто отрицает предыдущие системы, но и включает в себя наиболее жизнеспособные ее части, предварительно, может быть, их деформируя и модифицируя.

Похожая закономерность наблюдается и в смене художественных стилей в том или ином виде искусства. Стилиевые традиции, наследуя и противопоставляя себя друг другу, тем не менее, не могут существовать вне эволюции. Например, как бы импрессионисты не противопоставляли себя академическому искусству (классицизму), будучи его полными антагонистами, в действительности они не смогли бы стать тем, кем стали без освоения достижений прошлого. В целом причины смены художественных парадигм невозможно понять вне эволюции, предопределенной и обусловленной самой природой искусства.

Сказанное позволяет утверждать, что в области искусства парадигмы – это модели, на основе которых возникают конкретные художественные традиции. Они сменяют одна другую в форме своеобразной революции, когда назревает необходимость развития под влиянием новых факторов, которые уже не вписываются и не укладываются в старую схему. Такую ситуацию, к примеру, имел в виду Ю.Н. Тынянов, когда отмечал: «Главным понятием литературной эволюции оказывается смена систем» [4, с. 139]. В данном случае под «сменой систем» ученый понимал нечто в глубинном смысле схожее с понятием «парадигма».

Театр существовал практически во всех обществах с самого начала цивилизации. Поэтому первая и самая понятная его систематизация согласуется с историко-культурными эпохами (древнегреческий театр, римский театр, театр Средневековья). Однако ближе к нашему времени намечается тенденция к выделению национальных театральных систем: итальянской, испанской, английской, немецкой. Каждое государство, вставшее на путь «осевого времени» (выражение немецкого философа К. Ясперса) не обходилось без собственного театра. Это обусловлено тем, что театр как зрелище имеет множество функций, незаменимых при любом уровне развития общества. Он реализует «в высшей степени многообразные и запутанные связи между приятным и эстетическим, подтверждает, <...> что искусство, с одной стороны, вырастает из потребностей и устремлений обыденной жизни, поднимаясь над ними, с другой же, снова оказывает влияние на эти последние, модифицируя их и обогащая» [5, с. 226]. Одновременно, в силу своей синкретичности, театр влиял и влиял на то, каким видит мир человек. Воздействие театрального языка усиливается тем, что он соединяет элементы сценического действия, танца, музыки, живописи, использует новые технологические искусства, такие как кинематограф, телевидение, интернет, ориентированные на создание искусственной виртуальной реальности.

Вместе с тем театр находится в полной зависимости от людей, направляющих его деятельность. В разные эпохи ими были разные люди, например, в древности – общественные организаторы (хореги), драматурги, позже – актеры. Дальнейшее развитие общества и искусства привело к профессионализации театрального искусства. Сложность задач, решаемых актерами, возникновение постановочной машинерии и сценического оформления постановки так или иначе требовали, с одной стороны, профессионализации исполнительских коллективов, с другой – профессионального управления ими. В конечном счёте, лидерство в театральном коллективе перешло к режиссёрам: «Эпоха актёрского театра завершилась, ибо отсутствие единой постановочной идеи, подчиняющей себе все выразительные средства, означает отсутствие спектакля как такового» [6, с. 59].

Становление режиссуры как особой профессии началось на стыке XIX–XX столетий. Хотя первоначально задачи ее были

чисто техническими: «распределить роли, «развести» актёров, «построить» сцену. <...> Каждая роль классического репертуара, а также ходовой современной драматургии имела единое, накрепко зафиксированное сценическое решение» [Там же, с. 24]. До этого «на протяжении почти всего XIX в. в театре единолично и полновластно господствовал актёр» [7, с. 5]. Сущность режиссёрского кредо наилучшим образом выразил Ю.Н. Любимов: «Делает мастер, а коллектив должен слушать мастера, а не говорить: «Я не хочу» [8]. Современность дала в руки постановщику новую элементную базу для раскрытия художественных идей, с помощью которых он мог бы выразить основные интересующие его и общество проблемы. Известный драматург и сценарист Николай Коляда вынужден был заняться постановочным процессом, поскольку «не было ни разу, чтобы режиссура попала в точку, выражая то, что я задумал» [9].

В то время, когда начинали свою творческую деятельность Рейнхардт и Станиславский, именно режиссёрам было дано преодолеть застой искусства и предложить искусству новую парадигму. Так родились всеобъемлющие сверхсистемы великих мэтров театральной режиссуры. На этом основывалось ощущение, что «режиссёр – фигура во многом новая. Порывающая с театром прошлого, выдвигающая особые, современные задачи перед сценическим искусством» [6, с. 80].

Если первые системосозидатели, напоенные воздухом свободы и революции (Станиславский Мейерхольд, Таиров), стремились своей деятельностью если не перевернуть мир, то хотя бы исправить его, последующие поколения режиссёров пытались с разной степенью успешности внести нотку гуманности в закованное в тоталитаризм общество. Но для этого им приходилось декларировать свою приверженность социальной системе, приспосабливаясь к ней, говорить нечто неконформистское, то, что хотела услышать публика, и то, что им необходимо было высказать как художникам. В дальнейшем стало ситуация усложнилась: «Вялость режиссёрской мысли у маститых, инфантильность молодых, отсутствие новизны идей при изобилии глобальных «проектов», диковатая смесь маниловщины и хмельного ноздревского размаха – такова общая картина. Скучно. Мёртвых душ становится всё больше» [10, с. 360].

Сегодняшние театральные лидеры решают проблемы, поставленные новым временем, масштаб их творчества станет ясен позднее, хотя ответственность серьёзных мастеров ещё чувствуется: «Я представляю, – совсем недавно говорил П.Н. Фоменко, – на сегодняшний день театр нафталина. И я думаю, что сегодня есть горькое, но основание для такого. А другие представляют моль». Ещё несколько лет тому назад на вопрос о новой драме (будет он ее ставить или нет), режиссер ответил так: «обязательно буду ставить новую драму, буду ставить Островского, Чехова» [11].

Следует отметить, что в настоящий момент путь театра не определен, но театральное искусство, безусловно, должно измениться. Проблема заключается в том, что смена театральной парадигмы обусловлена личностью лидера, но не ясно при этом, идет ли речь о режиссёре как лидере театрального коллектива. Не исключено, что в театре могут появиться новые профессии, в которых возникнет новый образ организатора театрального процесса.

Под лидерством в самом общем виде понимаются «отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе межличностных отношений» [12, с. 212]. Лидерство включает в себя множество смыслов, которые, в свою очередь, могут весьма различаться между собой. Лидерство в творческом коллективе имеет ряд особенностей. Помимо общих качеств, к которым относятся ум, интеллектуальные способности, господство или доминирование над другими, уверенность в себе, активность и энергичность, знание дела, для лидера творческого коллектива необходимо наличие особых качеств. Наиболее существенны способности чувствовать и осознавать художественную идею, понимать запросы времени, ощущать потребность в художественном высказывании.

На театр, как на любой вид искусства, воздействуют художественная и общественная эволюция. Они вовсе не параллельны друг другу, лишь с течением времени можно выяснить и понять некую логику, заложенную в обоюдном развитии общества и театра. Российское общество сегодня представляет собой идейную какофонию. Отнюдь не случайно подобное высказывание: «Сегодняшний художник в отличие от вчерашнего создаёт не «картины», а «рам» для творчества толпы» [13, с. 224]. Из него можно понять, что современному художнику, в отличие от его великих предшественников, нечего сказать зрителю. Мы

можем наблюдать, как режиссёр-мастер (демиург) становится вообще мало отличимым от человека, понимающего театральную и постановочную кухню. Вся эта машинерия, которой можно научиться и обучить, обесценивается, если не выражает идеалов и идей художника: «Ни у кого и никакой мысли, идеи, большой цели – нет» [14, с. 357]. Питер Брук назвал театр «таким местом, где философия перестаёт быть идеей, а становится живым, непосредственным опытом» [15, с. 35]. Но если театр в силу разнообразных причин перестаёт быть и «идеей», и «непосредственным опытом», то он становится зрелищем. А постановка зрелища – совсем иная творческая задача. Незначительность и содержательная ограниченность идей непосредственно редуцирует положение режиссёра от демиурга к знатоку технических, ремесленных подробностей постановки.

В случае смены социальной парадигмы театральное искусство переживает значительные перемены. Однако в 2010-е годы заметны лишь противостоящие друг другу тенденции, которые намечают различные схемы возможного развития театрального процесса. Так, одной из наиболее заметных тенденций является выдвигание на первый план актёров как лидеров театра. Действительно, у актёров есть некоторое преимущество – их абсолютная узнаваемость широкой публикой. Благодаря СМИ они всегда на виду, и зритель часто идет смотреть не на постановку режиссёра, а на игру интересного ему актёра. Неудивительно, что именно актёры в последние годы ставят спектакли, собирая составы из легко узнаваемых исполнителей. Кроме того, они хорошо знакомы с театральными приёмами и режиссёрскими новациями.

Исходя из такого понимания современного состояния творческого (исполнительского) коллектива, можно утверждать, что в современном театре, с одной стороны, наблюдается сохранение режиссёрского контроля за постановочным процессом, с другой – постепенное ослабление роли режиссёра-постановщика, который нередко отодвигается на второй план, освобождая место специалистам, быть может, и причастным к искусству театра, но не являющимся режиссёрами.

Еще одна тенденция – очевидное усложнение постановочного процесса за счет привлечения новейших технологических средств, которые, по справедливому утверждению, «породили

новые формы удовлетворения прирожденной потребности человека в зрелищах и музыке» [16, с. 157]. Цель режиссёра – «найти опосредование между современностью и историей, между наличностью сегодняшнего дня и наличностью культуры» [16, с. 162]. Этим объясняется необходимость учитывать культурные достижения конкретной эпохи в театральном процессе. Впрочем, Рейнхардт считал, что задача режиссёра состоит в постижении «законов театральности» [6, с. 43]. Но сегодня произошёл парадигмальный взрыв, резко изменилась иерархия искусств. Как заметила Т.В. Астафьева, «Первые виртуальные миры в области искусства отводили зрителю созерцательную роль <...> Новейшие технологии и средства коммуникаций изменили эмоциональное и культурное восприятие зрительской аудитории и предлагают традиционному театру новые перспективы развития. Важно отметить роль появления новых театральных специальностей, соответствующих специфике современного творческого и производственного процессов (арт-директор, программный директор, менеджер проекта, специалисты PR, связи с общественностью, специалисты телекоммуникаций)» [17].

Перечисленные новации в сфере театрального искусства с неизбежностью приводят к изменениям роли режиссёра. Если раньше за всё отвечал и всё делал режиссёр, то теперь он вынужден делить свою «абсолютную» власть со многими другими участниками постановочного процесса. Существуют определённые тенденции, возможно, не слишком заметные, которые в корне изменяют весь этот процесс. Однако режиссура, как наиболее последовательная форма декларации взглядов и позиции художника (автора пьесы и постановщика), сохранит для зрителя возможность максимально приблизиться к той идее, что в неё внёс драматург.

Сказанное позволяет сделать ряд выводов. Современный театр находится на сломе парадигмы искусств, и это служит импульсом к смене образа лидера театрального искусства. В связи с этим и вследствие активной информационно-технологической эволюции укрупняется значение специалистов по управлению техническими средствами в процессе постановки. Одновременно на новом витке развития все большую роль в театральном процессе играют актёры. Таким образом, тенденции развития современного театра отличаются вариативностью и противоречивостью.

#### Библиографический список

1. Новейший философский словарь. – Минск, 2003.
2. Кун, Т. Структура научных революций. – М., 2003.
3. Боров, Ю.Б. Эстетика. – М., 1988.
4. Тынянов, Ю.Н. Литературный факт. – М., 1993.
5. Лукач, Д. Самообразие эстетического: в 4 т. – М., 1987. – Т. 4.
6. Бояджиева, Л.В. Макс Рейнхардт. – Л., 1987.
7. Образцова, А.Г. Синтез искусств и английская сцена на рубеже XIX–XX веков. – М., 1984.
8. Любимов, Ю.Н. Интервью [Эп]. – Р/д: <http://ria.ru/analytics/20140424/1005225718.html>.
9. Коляда, Н. Интервью [Эп]. – Р/д: <http://izvestia.ru/news/564356#ixzz309sstYN9>.
10. Крымова, Н. Избранное: в 3 т. – М., 2005. – Кн. 3.
11. Фоменко, П.Н. Интервью [Эп]. – Р/д: <http://www.radiovesti.ru/articles/2012-07-13/fm/57356>.
12. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, В.Н. Смирнова [др.]. – Ростов-на-Дону, 2003.
13. Генис, А. Вавилонская башня. Искусство настоящего времени. – М., 1997.
14. Виноградская, И.Н. Жизнь и творчество. К.С. Станиславского. Летопись: в 4 т. – М., 1973. – Т.3.
15. Режиссёрский театр. От Б до Ю. Разговоры под занавес века. – М., 1999. – Вып. I.
16. Гадамер, Г.-Г. Актуальность прекрасного. – М., 1991.
17. Астафьева, Т.В. Совершенствование постановочного процесса в современном театре // Известия Российского Государственного Педагогического Университета Им. А.И. Герцена. № 115/2009 [Эп]. – Р/д: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-postanovochnogo-protsessa-v-sovremennom-teatre>.

#### Bibliography

1. Noveyshiyy filosofskiy slovarj. – Minsk, 2003.
2. Kun, T. Struktura nauchnykh revolyucij. – M., 2003.
3. Borev, Yu.B. Ehstetika. – M., 1988.
4. Tihnyanov, Yu.N. Literaturniy fakt. – M., 1993.
5. Lukach, D. Svoeobrazie ehsteticheskogo: v 4 t. – M., 1987. – T. 4.
6. Boyadzhieva, L.V. Maks Reyjnhardt. – L., 1987.
7. Obraczcova, A.G. Sintez iskusstv i angliyskaya scena na rubezhe XIX–XX vekov. – M., 1984.
8. Lyubimov, Yu.N. Intervjyu [Eh/r]. – R/d: <http://ria.ru/analytics/20140424/1005225718.html>.
9. Kolyada, N. Intervjyu [Eh/r]. – R/d: <http://izvestia.ru/news/564356#ixzz309sstYN9>.
10. Krihmova, N. Izbrannoe: v 3 t. – M., 2005. – Kn. 3.
11. Fomenko, P.N. Intervjyu [Eh/r]. – R/d: <http://www.radiovesti.ru/articles/2012-07-13/fm/57356>.
12. Psikhologicheskij slovarj / avt.-sost. V.N. Koporulina, V.N. Smirnova [dr.]. – Rostov-na-Donu, 2003.
13. Genis, A. Vavilonskaya bashnya. Iskusstvo nastoyatsego vremeni. – M., 1997.
14. Vinogradskaya, I.N. Zhiznj i tvorchestvo. K.S. Stanislavskogo. Letopisj: v 4 t. – M., 1973. – T.3.
15. Rezhissjorskiy teatr. Ot B do Yu. Razgovorih pod zanes veka. – M., 1999. – Vihp. I.
16. Gadamer, G.-G. Aktualnostj prekrasnogo. – M., 1991.
17. Astafjeva, T.V. Sovershenstvovanie postanovochnogo processa v sovremennom teatre // Izvestiya Rossiyskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta Im. A.I. Gercena. № 115/2009 [Eh/t]. – R/d: <http://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-postanovochnogo-protsessa-v-sovremennom-teatre>.

Статья поступила в редакцию 15.05.14

# Раздел 8

## ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 130.122; 167.7

**Gavrilov Ye.O., Gavrilov O.F. INTERNET AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE RELIGIOUS RELATIONS.**

The article states the fact of influence of the Internet on consciousness of believing people and on the most significant religious relations. It is shown that this influence is resulted in the essential changes in the outlook of believers, in the maintenance of their activity and in the structure of religions. The invention of individualized network religious communities, making a religious identity not clear, commercialization of religions, growth of conflict situations are among the most important transformations.

**Key words:** Internet, religion, virtuality, communication, sociality.

**Е.О. Гаврилов**, канд. филос. наук, ст. преп. каф. государственно-правовых дисциплин Кузбасского института ФСИН России, г. Новокузнецк, E-mail: gavrilich@yandex.ru; **О.Ф. Гаврилов**, канд. филос. наук, доц. каф. Философии Кемеровского гос. университета, г. Кемерово, E-mail: gof57@yandex.ru

### ИНТЕРНЕТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СФЕРЫ РЕЛИГИОЗНЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье получает обоснование факт влияния интернет-пространства на сознание верующих людей и на наиболее значимые религиозные отношения. Показано, что в результате этого воздействия происходят существенные изменения в мировоззрении верующих, в содержании их активности, в структуре самих религий. К числу наиболее важных трансформаций относятся возникновение индивидуализированных сетевых религиозных сообществ, размывание религиозной идентичности, коммерциализация религий, рост конфликтных ситуаций.

**Ключевые слова:** Интернет, религия, виртуальность, коммуникация, социальность.

Поиск субъектами религиозной активности оптимального сочетания традиции и новаторства в наши дни приобретает особую актуальность. Причина тому – произошедшие за относительно короткое время, радикальные изменения в обществе. Одним из важнейших факторов социальных трансформаций стал Интернет. В эпоху господства информационных технологий религии приходится приспосабливаться к современным условиям, таким образом, чтобы при этом не растерять своего аутентичного содержания. На первый взгляд, религия, обеспечивая процессы социальной преемственности, часто выступает в качестве консервативного начала. Но, если сегодня она проигнорирует новации времени, то это будет для нее приговором, обрекающим на прозябание в качестве маргинального явления, а в перспективе – на полную элиминацию из жизни людей. Поэтому, демонстрируя свои адаптивные способности, причастность к актуальным направлениям социальной динамики, религия вынуждена активно осваивать открывающиеся социальные ниши.

Итак, проблема состоит в том, что трансформации религии, обусловленные развитием информационных технологий, не поддаются однозначному объяснению. Поэтому перед нами стоит задача, которая может быть сформулирована в виде вопроса: в чем состоят изменения в сфере религиозных отношений, вызванные развитием Интернета?

В настоящее время Интернет является наглядным свидетельством прорыва человечества в качественно иное жизненное пространство, освоение которого влечет отказ от привычного образа жизни и от прежних ценностей. Его влияние неуклонно растет, современные тенденции социального развития зачастую оказываются связанными с использованием его возможностей. Неудивительно, что Сеть превращается в область реализации религиозных представлений, осуществления религиоз-

ных коммуникаций. Это – место, где субъекты религиозной активности находят перспективную область приложения собственных усилий, но одновременно встречают вызовы своему существованию. Будучи важным элементом современного общества, Всемирная паутина обретает статус terra nova, перспективы освоения которой вызывают воодушевление у одной части общества и серьезные опасения у другой.

Чтобы в полной мере осознать характер социальных изменений, которые вызывает распространение Интернета, необходимо определить, что же он привносит в сферу социальных отношений как особое техническое средство и как новое пространство осуществления социальных коммуникаций. Говоря о преобразующем влиянии на общество интернет-технологий, мы предполагаем нечто большее, чем просто появление еще одного средства приема/передачи сообщений. В постиндустриальном мире, где производственная деятельность концентрируется вокруг разработки программного обеспечения, а информация становится основной ценностью и ресурсом (Д. Белл) [1, с. (64) LXIV; 2, с. 172] они приобретают фундаментальный характер.

Исследователи отмечают, что возрастание роли информационных технологий ведет к ломке прежних социальных форм. В условиях формирования общества знания, в терминологии К. Кнорр-Цетиной, «социальные институты начинают терять почву под ногами», «сложные организации разваливаются на системы мелких центров», «теряется структурная глубина иерархически организованных социальных систем», сами социальные структуры заменяются электронно-информационными [3, с. 274]. Однако речь идет не только о деградации социального, но и о его преобразовании. Та же К. Кнорр-Цетина отмечает, что «уплощение структур, ... истончение социальных отношений происходят одновременно с развитием «других» культурных эле-

ментов и практик» [3, с. 275]. Можно утверждать, что Интернет как технический объект становится порождающим фактором новой социальности. Как это возможно?

Обосновывая необходимость реабилитации роли объектов в социальных исследованиях, Б. Латур отмечает, что «артефакты не «отражают» общество так, словно «отраженное» общество пребывало в каком-то ином месте и состояло из какой-то иной материи. Они в значительной мере представляют собой то самое вещество, из которого складывается «социальность». Техническим средствам присуща способность «буквально, а не метафорически, строить социальный порядок» [4, с. 350].

В наши дни Интернет стал областью невиданной свободы и одновременно невиданного контроля, сферой полной анонимности и в то же время стеклянкой прозрачности, причиной разрушения устойчивых связей и построения иных еще более прочных, крайней индивидуализации и разнообразия, но одновременно тотализации и унификации. Как видно, он реализует противоположные тенденции, перекраивает привычные представления о жизни в обществе, преобразует социальные отношения вне Сети. Его влияние усиливается благодаря высокому динамизму и непрекращающейся экспансии. Интернет уже стал фактором глобального масштаба: отменил ранее существующие рамки и границы, связал множество явлений социальной жизни в единый континуум, стал предпосылкой возникновения новых социальных дифференциаций. Последнее проявляется уже в том, что причастность к виртуальному миру, техническая компетентность становятся новым источником социального статуса, а значит и социального расслоения [5, с. 284]. Говоря об устранении значимых для жизни общества разграничений, М. Маклюэн использует метафору «глобальной деревни». Она иллюстрирует как использование электрических и электронных технологий снимает пространственно-временные рамки, устраняет оппозицию города и деревни, разрушает иерархическое соединение центра и периферии [6, с. 5, 105]. Общим знаменателем здесь является децентрализация социальных структур.

Еще одной продуктивной метафорой трансформации системы социальных отношений становится само слово «сеть». Сетевое сообщество, описанное М. Кастельсом, предполагает появление системы связей нового типа: лишенных единого центра и строгой иерархии, оторванных от материального базиса, ценностей, пространственной близости. В сетевых отношениях большую роль играет поддержка членов сетевого сообщества, следовательно, большое значение приобретает личная инициатива, заинтересованность, манера поведения. Характер новой социальности М. Кастельс определяет как «сетевой индивидуализм» [5, с. 153-155]. Анализируя мировоззренческую основу этой тенденции, У. Бек предостерегает от позиций, трактующих ее как эгоизм или нарциссизм. Он предлагает в качестве альтернативы иную интерпретацию – стремление к самоосуществлению. Это стремление бросает вызов прежней этике и замещает ценность обязанностей перед другими приоритетом обязанности перед собой [7, с. 143]. Стремление к самоосуществлению влечет всеядность, тягу к переменам, экспериментаторству. Интернет создает для этого необходимые условия, превращает эту тенденцию в образ жизни (необходимость), в значительной степени, идущий в разрез с прежним социальным порядком. Но не следует делать вывод об обретении индивидами свободы и как следствие – высокой степени внутреннего развития. З. Бауман справедливо отмечает, что в современном обществе образуется зияющая пропасть «между правом на самоутверждение и способностью контролировать социальные условия» [8, с. 64]. Этот эффект в значительной степени вызван фрагментированностью общества, важнейшей предпосылкой которой становится Интернет. Вынужденный индивидуализм, хаотичность и кратковременность связей повышают спрос на непосредственное «живое» участие, что ведет к установлению новой сильной зависимости, становится источником угнетения [9, с. 68-69]. Так, сетевой индивидуализм оборачивается сетевым коллективизмом, где связь участников группы становится более значимой и тесной чем иные внесетевые связи. Причем фактор географического соседства, родства, профессиональной принадлежности и иные, оказываются вторичными. Эти тенденции не могут не затронуть сферу религии.

Наиболее заметной формой ее активности в Сети является самопрезентация, осуществление публичной и приватной коммуникации. Аккумулируя тематический контент, различные религиозные учения находят и занимают свою нишу в интернет-

пространстве, получают широкие возможности миссионерской деятельности и конкурентной борьбы. Любой желающий может ознакомиться с доктринальными основаниями веры, прочесть священные тексты, совершить виртуальное путешествие по храмам, иным священным местам, посетить персональный сайт религиозного объединения. Виртуальный религиозный ресурс привлекается к сфере повседневной жизни, формирует жизненные устремления, служит средством самоидентификации. В области сетевой активности различные религии берут на себя особую социальную роль – сформировать интернет-гигиену, отучить от интернет-зависимости, повисить культуру общения, укрепить сплоченность верующих. Интернет как средство обмена информацией превращается в область осуществления религиозных интеракций, в определенной степени замещающих непосредственное общение. Верующий в режиме реального времени может контактировать с любым собеседником, будь то единоведец, представитель другой религии, либо атеист. Виртуальные площадки становятся местом проведения конференций, форумов, симпозиумов, обеспечивают условия осуществления межконфессионального диалога, размещения официальных позиций по злободневным социальным проблемам. Получают распространение религиозные интернет-сообщества, способные координировать усилия верующих как в Сети, так и вне ее. Мелкие группы, отличающиеся друг от друга и по названию, и по внешней атрибутике, могут ассоциироваться в Интернете, становиться проводниками одной идеи, обеспечивая тем самым невиданную массовость движению. Например, использование электронных технологий позволило образовать буддийскую международную организацию «Монахи без границ» [10]. Как видно, наиболее очевидным следствием выхода религий в Интернет является резкое увеличение возможностей их распространения, возрастание скорости обмена данными. В виртуальном пространстве религия обретает инструменты мгновенной передачи сообщений, оперативного реагирования, координирования действий, адресного воздействия, доступа в отдаленные области географической карты мира.

Формируя новые условия осуществления религиозной коммуникации, интернет-пространство трансформирует саму систему религиозных отношений. Так, степень доступности информации открывает широкие возможности не только для свободного обсуждения, сравнения и даже смешивания религиозных учений. Субъекты религиозных интересов, выходя в Интернет, сталкиваются с серьезным информационным напором, в значительной степени нарушающим неприкосновенность сакральных догм, снижающим эксклюзивность предлагаемых практик, выхолащивающим религиозные смыслы. Помимо этого, соседство различных религиозных сообществ в Сети оказывается подчас гораздо более тесным, а общение менее скованным условностями, чем за ее пределами. Посредством Интернета пользователь может создавать разнообразие виртуальных масок, отнюдь не совпадающих с его реальным обликом. Никто не ограничивает его в декларировании самых разных религиозных убеждений, вплоть до диаметрально противоположных, в интерпретации любых религиозных проблем без оглядки на мнение официальных представителей той или иной религии, органы государственной власти и пр. Соответственно, в этих условиях сохранить религиозную идентичность оказывается значительно сложнее: религиозность интернет-пользователя может быть подвержена значительным диффузиям. Калейдоскопическое сочетание вырванных из контекста, постоянно меняющихся и обновляющихся элементов различных учений, создает размытое представление о собственной религиозной принадлежности и о религии вообще. Современные условия, в которых функционирует религия, влекут изменения и в ее структуре. В интернет-пространстве происходит децентрализация религиозных организаций. Общение субъектов религиозной активности уже не привязано к конкретным географическим точкам, не связано с необходимостью совместного проживания на одной территории. Возрастает роль религиозной активности отдельных пользователей и мелких религиозных сообществ. Так размещение в Facebook индийским подростком изображения сожженного Корана привела к массовым погромам, в результате которых были сожжены десять буддийских храмов и сорок домов [11]. Как видно, религиозное событие в Сети может стать источником серьезных социальных потрясений.

Помимо создания информационных ресурсов и сетевого общения в Интернете получает широкое распространение ры-

нок религиозных товаров и услуг. Верующий может легко приобрести широкий спектр вероучительных текстов, предметы с символикой религии или храма, заказать молебен или иную церемонию. Различного рода маги, астрологи, целители размещают объявления об оказании возмездной помощи, в том числе и дистанционно. Более того, предметом купли-продажи может оказаться даже душа: ее можно продать другому человеку или воспользоваться услугой по организации ритуала продажи души темным силам [12; 13; 14]. Такого рода общения появляются даже на крупных торговых интернет-площадках. Примечательно то, что Сеть может не только предоставить возможность расчета, но и стать местом проведения экспертизы предстоящей финансовой операции. Например, возможна дистанционная оценка стоимости души по фотографии. Конечно, виртуальные магазины обычно снимают эти специфические лоты с торгов как заведомо мошеннические. Но важен сам факт веры в возможность подобного рода сделок, вытекающий из наличия спроса на такого рода предложения. Как ни странно, но именно посредством интернет-обмена душа приобретает свойства реальной сущности, того, что может быть передано, продано и принести выгоду обеим сторонам. Если в контексте современного общества, которое не страдает «от недостатка благ», понимать товар как средство, позволяющее приобрести «статус, связи, другие объек-

ты и т.д.» [3, с. 283], то следует признать, что развитие рынка религиозной продукции, сферы религиозных услуг ведет к «товаризации» самой религии. Одним следствием этого процесса становится формирование потребительского отношения к сакральному, а другим – своеобразное воплощение последнего, фиксация его присутствия.

Таким образом, освоение религиями интернет-пространства становится для них новым перспективным направлением развития. Сеть существенно снижает, если не отменяет совсем значимость пространственно-временных ограничений религиозной активности. Скорость информационных потоков придает невыведенный динамизм и массовость религиозным процессам. Но наряду с этим религии теряют прежние иерархичность и структурность, приобретают вид индивидуализированных сетевых сообществ. Создав условия для развития религиозного плюрализма, Интернет обуславливает и возникновение большого числа конфликтных ситуаций, многие из которых выходят за пределы сети. Происходит значительная коммерциализация религий, формируется утилитарное отношение к объекту веры. Интенсивность информационного потока подвергает значительному риску религиозную идентичность верующих, приводит к замещению реальной религиозной активности виртуальной.

#### Библиографический список

1. Иноземцев, В.Л. Постиндустриальный мир Даниела Белла // Д. Белл. Грядущее постиндустриальное общество Опыт социального прогнозирования. – М., 1999.
2. Белл, Д. Грядущее постиндустриальное общество Опыт социального прогнозирования. – М., 1999.
3. Кнорр-Цетина, К. Социальность и объекты. Социальные отношения в постсоциальных обществах знания // Социология вещей. Сборник статей. – М., 2006.
4. Латур, Б. Когда вещи дают отпор: возможный вклад «исследований науки» в общественные науки // Социология вещей: сборник статей. – М., 2006.
5. Кастельс, М. Галактика Интернет. – Екатеринбург, 2004.
6. Маклюэн, М. Понимание Медиа: внешние расширения человека. – М., 2003.
7. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М., 2000.
8. Бауман, З. Индивидуализированное общество. – М., 2005.
9. Бауман, З. Свобода. – М., 2006.
10. Японские буддисты объединились в «Монахов без границ» // Лента.Ру 12.12.2013 [Э/р]. – Р/д: <http://lenta.ru/news/2013/12/12/monks/>
11. В Бангладеш сожгли 10 буддийских храмов из-за фотографии в Facebook // РБК 30.09.2012 [Э/р]. – Р/д: <http://top.rbc.ru/incidents/30/09/2012/671983.shtml>
12. Романова, К. «Я продам свою душу!» // Вечный зов [Э/р]. – Р/д: <http://www.vzov.ru/2009/05/01.html>
13. Бокон, М. Кто, как и зачем продает душу? // Православие и мир (Pravmir.ru) 13.03.14 [Э/р]. – Р/д: <http://www.pravmir.ru/kak-prodat-dushu/>
14. Люди стали продавать свои души через интернет аукционы // Православие.Ru 02.09.2008 [Э/р]. – Р/д: <http://www.pravoslavie.ru/news/27512.htm>

#### Bibliography

1. Inozemcev, V.L. Postindustrialniy mir Daniela Bella // D. Bell. Gryaduthee postindustrialnoe obshchestvo Opiht social'nogo prognozirovaniya. – M., 1999.
2. Bell, D. Gryaduthee postindustrialnoe obshchestvo Opiht social'nogo prognozirovaniya. – M., 1999.
3. Knorr-Cetina, K. Socialnost' i ob'ekty. Socialniye otnosheniya v postsocialnykh obshchestvakh znaniya // Sociologiya vetyej. Sbornik statej. – M., 2006.
4. Latur, B. Kogda vethi dayut otpor: vozmozhniy vklad «issledovaniy nauki» v obshchestvenniye nauki // Sociologiya vetyej: sbornik statej. – M., 2006.
5. Kasteljs, M. Galaktika Internet. – Ekaterinburg, 2004.
6. Maklyuehn, M. Ponimanie Media: vneshnie rasshireniya cheloveka. – M., 2003.
7. Bek, U. Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu. – M., 2000.
8. Bauman, Z. Individualizirovannoe obshchestvo. – M., 2005.
9. Bauman, Z. Svoboda. – M., 2006.
10. Yaponskie buddistih ob'ediniilis' v «Monakhov bez granic» // Lenta.Ru 12.12.2013 [Eh/r]. – R/d: <http://lenta.ru/news/2013/12/12/monks/>
11. V Bangladesh sozhgli 10 buddiyskikh khramov iz-za fotografii v Facebook // RBK 30.09.2012 [Eh/r]. – R/d: <http://top.rbc.ru/incidents/30/09/2012/671983.shtml>
12. Romanova, K. «Ya prodam svoyu dushu!» // Vechniy zov [Eh/r]. – R/d: <http://www.vzov.ru/2009/05/01.html>
13. Bokov, M. Kto, kak i zchem prodает dushu? // Pravoslavie i mir (Pravmir.ru) 13.03.14 [Eh/r]. – R/d: <http://www.pravmir.ru/kak-prodat-dushu/>
14. Lyudi stali prodavat' svoi dushi cherez internet aukcionih // Pravoslavie.Ru 02.09.2008 [Eh/r]. – R/d: <http://www.pravoslavie.ru/news/27512.htm>

*Статья поступила в редакцию 08.05.14*

УДК 316.344.42:1

**Elin S.P. CRITERIA FOR ELITISM IN THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL THEORY TOWARDS THE DEVELOPMENT OF ELITES.** The paper describes a structural-functional approach in the study of elites. This approach examines the criteria for the selection of the elite groups in the post-classical theories of elite-formation, on the one hand, their formal positions of power, on the other hand, the real potential of influence on decision-making.

**Key words:** elite, elite groups, structure of elite, functions of elite.

**С.П. Елин**, аспирант Кемеровского гос. университета культуры и искусства, г. Кемерово, E-mail: [elin-2004@yandex.ru](mailto:elin-2004@yandex.ru)

## КРИТЕРИИ ЭЛИТАРНОСТИ В СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОМ НАПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЭЛИТ

В статье рассматривается структурно-функциональный подход в исследовании элит. В рамках этого подхода исследуются критерии выделения элитных групп в постклассических теориях элитообразования, с одной стороны, их формальные позиции, занимаемые во властных структурах, с другой – реальный потенциал влияния на принятие решений.

**Ключевые слова:** элита, элитные группы, структура элиты, функции элиты.

В конце XX – начале XXI вв. в связи с трансформацией социальной реальности, произошло изменение представлений об элитарности общества. Критерии элитарности рассматриваются исходя из тех форм, которые принимают социальные группы (интеллектуальная элита, олигархия, «группы вето»). Данный процесс характеризуется как процесс рационализации, социологизации и субъективизации критериев элитарности. Согласно концепции М. Вебера, рационализация есть всемирно-исторический процесс, в ходе которого происходит «заточение» индивида в «железную клетку», внутри которой, он лишен религиозного смысла и нравственных ценностей, и все в большей степени подчиняется надзору со стороны правительства и бюрократической регуляции [1]. Социологизация критериев элитарности предполагает включение элитной проблематики в рамки теории социальной стратификации, в которой элита понимается как высший слой, осуществляющий управление в любой социальной системе. Начиная с классических теорий Г. Моска, Р. Михельса, Р. Миллса, процесс социологизации критериев элиты проявился в описании её как «властвующей» группы или «правящего класса».

Так, итальянский социолог Г. Моска впервые назвал элитой людей, имеющих власть. Согласно Г. Моска, элита составляет всегда меньшинство общества, которое более активно действует в политическом плане, чем остальное большинство, берет на себя функции управления. Тем самым теория Г. Моска дала толчок новому рассмотрению элиты, которая стала пониматься как правящий класс [2].

Р. Миллс, анализируя элитарность американского общества, предложил позиционный подход. В работе «Властвующая элита» Р. Миллс утверждает, что представители государства, крупных экономических корпораций, образовательных институтов и армии правомочны применять решения, которые имеют существенное значение для общества. При этом элите присуща групповая сплоченность, общность интересов, личная солидарность, уровень образования, социальное происхождение некое психологическое «родство», характер межличностных отношений, образ жизни. Р. Миллс пришел к выводу, что элита – это замкнутая группа, обладающая групповой сплоченностью, основанная на неформальных связях между членами правящего класса, не допускающая соперничества, и обладающая большими возможностями влияния на все стороны жизни [3].

Сформулированные Г. Моска и Р. Миллсом теории положили начало процессу субъективизации понятия, в котором элита стала рассматриваться в связи с её функцией в обществе.

Современным и наиболее востребованным толкованием элитарности в структурном и функциональном подходах представлены в трудах Г. Лассуэлла, С. Липсета, Дж. Сартори, Дж. Домхоффа, Ф. Хантера, С. Келлера, В. Мюльмана. В их исследованиях основным критерием выделения элитных групп считаются, с одной стороны, их формальные позиции, занимаемые во властных иерархиях, с другой – реальный потенциал влияния на принятие решений. Иногда этот подход называют властным или структурно-функциональным.

Одними из первых в структурно-функциональном подходе традиционные критерии элиты были подвержены переосмыслению Гарольдом Лассуэллом (1902-1978) и Сеймуром Липсетом (р. 1922). Теоретики стали относить к элите те личности и группы людей, которые обладают высоким социальным положением в обществе и занимающие ключевые командные позиции в организациях общества (экономических, политических, военных). По их мнению, элиты осуществляют наиболее важные управленческие функции в обществе и оказывают решающее влияние на выработку и принятие решений, имеющих существенные последствия для развития общества. Лассуэлл и Липсет впервые выделили, в качестве главного признака элиты, её со-

циальный статус в системе властных структур. Элита здесь, будучи ценностно нейтральной, является понятием, вычленивающим структурно-функциональные критерии, к которым относятся как люди выдающихся способностей, так и вовсе бездарные. Критерии, по которым одни люди относятся к элите, а другие нет, лежат в иной плоскости. Элита – это высшая страта в обществе, это группа обладающая максимумом власти. Элита не только формирует и изменяет политическую систему общества, она распоряжается государственной машиной. У этой элиты основными критериями элитарности, считаются, с одной стороны, их формальные позиции, занимаемые во властных иерархиях, с другой – реальный потенциал влияния на принятие решений. Эти два подхода выделения критериев элитарности, в рамках структурного и функционального методов исследования, сводятся вместе, и иногда называется властным подходом.

Самые большие усилия для того, чтобы понятие «элита» утвердилось в значении обладающей наибольшей властью, безусловно, были сделаны Г. Лассуэллом. Лассуэлл, используя властный подход, определяет правящую элиту предельно широко. Она включает в себя:

- 1) лиц, занимающих важные посты во властных структурах;
- 2) лиц, ранее занимавших эти посты и оставшихся после отставки лояльными существующему режиму;
- 3) лиц, не входивших в формальные институты власти, но имеющих большое влияние на принятие решений в этих институтах;
- 4) членов оппозиции, обладающих большим политическим весом, с которыми вынуждена считаться власть;
- 5) членов семей властей предержащих [4].

Лассуэлл исследовал феномен власти в его многоаспектных проявлениях, рассматривая как неформальную подоплеку властных отношений, так и формальные политические институты с их структурой. Причастность к власти у Лассуэлла определяется влиянием, реальным или потенциальным, на принятие решений.

Лассуэлл подчеркивает, что правящая элита не обязательно активно пользуется своей властью, это – среда, из которой берутся лидеры. Властвующая элита состоит из людей, занимающих такие позиции, которые дают им возможности, возвыситься над средой обыкновенных людей и принимать решения имеющие значение для общества. Это обусловлено тем, что они командуют важнейшими институтами и организациями современного общества. Они занимают в социальной системе стратегические командные места, в которых сосредоточены действенные средства, обеспечивающие власть, богатство и известность. Именно занятие ключевых позиций в политике, экономике и других властных структурах определяет их критерий элитарности.

Таким образом, можно сделать вывод, что в рамках властного подхода основными критериями выделения элитных групп являются такие показатели, как занимаемая должность, объем властных полномочий, социальное положение в обществе (иначе говоря, формальные характеристики высокого социального статуса).

В рамках структурно-функционального подхода можно выделить две позиции, которые отличаются друг от друга критериями выделения элитарности. Для первой позиции, ключевым критерием выделения элитарности будет являться структурный подход. В этом подходе элита рассматривается как группа лиц, официально занимающих высшие посты в государственных институтах власти и в связи с этим наделенных правом принимать важные общегосударственные решения. Структурный подход исходит из предположения, что формальные государственные институты предоставляют вполне адекватную картину отношений в иерархии власти. Главным преимуществом этого подхода

заключается в его простоте: достаточно найти схему организационной структуры правительства, президентской администрации, и элита может быть выявлена и даже ранжирована по степени влияния. Критерий элитарности, в этом случае, определяется тем, что контролирующая группа является таковой потому, что располагает – по вертикальному разрезу строения общества – «наверху». Соответственно мы можем сказать, что во всяком обществе власть находится у высшего властвующего класса.

Сартори по этому поводу саркастически замечает, кто наверху, тот и властвует, – предположение, основывающееся на том мудром доводе, что власть возносит наверх, а обладающая властью потому и обладает ею, что находится наверху. Структурный критерий сводит дело к оправданию фактического положения вещей.

Однако в современных теориях элит исчезает идея единства элиты, и появляется концепция множественности (плюрализма) элит, где влияние каждой из групп элит ограничено специфической для неё областью деятельности. Ни одна из них не способна доминировать во всех областях жизни. Работами по проблемам множественности (плюрализма) элит являются труды В. Гэтсмана, Р. Арона, Д. Рисмена, С. Келлер, Р. Даля и других. Критерии элитарности у этих авторов проводится на основе сочетания различных переменных, объемов властного влияния, характера ресурсов политического господства.

Так Р. Даль обосновывает критерии элитарности через теорию полиархии – множественности центров власти. Р. Арон считал возможным выделить среди руководителей элитные группы на основании разграничения сфер их влияния и используемых ресурсов. С. Келлер, рассматривая критерии элитарности, делит элиты по влиянию на общество. Элиту, по её мнению, составляют магнаты бизнеса, верхи политики, выдающиеся деятели культуры. Точка зрения В. Рисмена, заключается в том, что он рассматривает критерии элитарности через политический процесс, как состязание и сотрудничество элит, выражающих интересы различных социальных групп. Например, лидеры организаций рабочего класса, средних слоев, высшего класса, групп играющих ведущую роль в основных сферах социальной жизни – политическая, экономическая, культурная и др.

У Рисмена критерии элитарности представляет собой результат взаимодействия и конкуренции между «группами давления», выражающими интересы различных социальных слоев, и представляет определенный баланс интересов между различными слоями населения и выражающими их интересы «группами давления» или «вето группами».

В плюралистических теориях изменяется критерий элитарности. Если в структурных теориях, у элиты имеющей одну вершину власти, критерий элитарности определяется как круг лиц, занимающих высшие должностные позиции, то в плюралистических теориях критерий элитарности определяется в каждой структуре элитных групп. Элита доминирует в своей области деятельности, и соответственно, критерий элитарности каждой из них ограничен специфической для неё областью деятельности. При этом главный критерий, деление общества на элиту и массу, относительно условен и часто размыт. Между ними существует скорее отношения представительства, чем господства или постоянного руководства. Этому способствует конкуренция элит, отражающая экономическую и социальную конкуренцию в современном обществе. Она предотвращает слияние в единую господствующую руководящую группу и делает возможной подотчетность элит массам.

Вторая позиция – функциональная, в рамках структурно-функционального подхода. Под элитами понимает тех, кто принимает стратегические или политические решения (или влияет на их принятие/непринятие), обладая для этого необходимым

ресурсным потенциалом. Формальное занятие официального поста не является для сторонников этой позиции ключевым признаком элиты. Поэтому представители функционального подхода не удовлетворяются такими показателями, как формальная позиция, и предлагают в качестве базовых признаков, при определении элиты, более сложные и трудно эмпирически верифицируемые критерии элитарности: обладание реальной властью, способность влиять на принимаемые решения вне зависимости от места, занимаемого в той или иной структуре. Решающим критерием для них является причастность к принятию политических или стратегических решений. К числу сторонников этого направления можно отнести Дж. Домхоффа, Ф. Хантера, Сьюзанн Келлер и др.

Ф. Хантер, сторонник функционального подхода, исследовал структуру власти в Атланте (США). Его метод исследования заключался в том, что для выявления людей, обладающих властью, он использовал экспертные оценки активных наблюдателей и участников политических событий. Расчет был на то, что их мнения позволят отличить тех, кто занимает высокие посты, от тех, кто на деле влияет на политическую жизнь. И действительно, использование функционального анализа дало возможность приблизить результаты идентификации элиты к реальной ситуации, хотя данный метод не свободен от недостатков. Главные из них – субъективность мнений экспертов, разная степень их осведомленности, личные симпатии и предпочтения, в связи с тем, что можно лишь изменить состав экспертов, как результаты опросов окажутся иными.

Взгляды Ф. Хантера были дополнены американским социологом Сьюзанн Келлер. С. Келлер совмещает факт существования элиты с социальной функцией, которую элита исполняет. По С. Келлер, к элите относится, прежде всего, меньшинство индивидов, предназначенное служить коллективу общественно полезным путем. Элиты – это эффективные и ответственные меньшинства. Келлер подчеркивает, что не все элиты одинаково влиятельны и предлагают разделить элиты на стратегические и сегментарные, но границы при этом не четко выражены. Стратегические элиты – это «те, чьи суждения, решения и действия имеют важные и определяющие последствия для многих членов общества» [5, р. 21]. Прочие можно отнести к сегментарным элитам. Важным здесь представляется необязательность вхождения келлеровских стратегических элит в правительственные круги. Ключевым критерием для нее являются характер принимаемых решений и функциональность. По поводу первого Келлер замечает, что важен не род деятельности элиты, а размах её деятельности, то есть на скольких членах общества они оказывают влияние и каким образом.

Существуют другие мнения по определению критериев вхождения в функциональную элиту. Например, по мнению В. Мюлмана, к функциональной элите можно отнести «социальную общность», которая выделяется по объективному положению в обществе и способностью к «самоизбранию», к «самопрезентации», самооценке собственных возможностей. Этой же точки зрения придерживается Ф. Тонес. По его утверждению, члены элиты воспринимают себя как класс элиты, чувствуя свое превосходство, и считая себя избранными. Чувство сопричастности к элите, самоидентификация с элитой влияет на стратегию поведения субъекта, осуществление социальной миссии.

Таким образом, рассмотренный функциональный метод исследования позволяет говорить о множественности подходов в исследовании критериев элитарности, которые в значительной мере характеризуются тем, что они пытаются рассматривать различные процессы функционирования политических систем, подчеркивают усложнение механизма властных отношений, некоторую автономию тех или иных социальных групп господствующего класса.

#### Библиографический список

1. Вебер, М. Основные социологические понятия // Западноевропейская социология XIX – начала XX веков. – М., 1996.
2. Моска, Г. Правящий класс // Социологические исследования. – 1994. – № 12.
3. Миллс, Р. Властвующая элита. – М., 2007.
4. Lasswell, H.D. Power and Personality. – L., 1948.
5. Keller, S. Beyond the ruling Class. – N. Y. 1969.



## Bibliography

1. Veber, M. Osnovnihe sociologicheskie ponyatiya // Zapadnoevropeyskaya sociologiya XIX – nachala XX vekov. – M., 1996.
2. Moska, G. Pravyatihiy klass // Sociologicheskie issledovaniya. – 1994. – № 12.
3. Mills, R. Vlastvuyutaya ehliita. – M., 2007.
4. Lasswell, H.D. Power and Personality. – L., 1948.
5. Keller, S. Beyond the ruling Class. – N. Y. 1969.

Статья поступила в редакцию 30.04.14

УДК 304.4

**Klubkov A. A. PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF RUSSIA IN THE THEORY OF LEV GUMILEV.** The article is devoted to methodological aspects of the study of ethnic identity. On an example of the theory of Lev Gumilev the researcher describes features of a systematic approach for studying the processes of disintegration of ethnic communities.

**Key words:** Russian identity, ethnos, eurasianism.

**A.A. Клубков, аспирант Алтайского гос. университета, г. Барнаул, Email: antklub@mail.ru**

## ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИИ В ТЕОРИИ ЛЬВА ГУМИЛЕВА

Статья посвящена методологическим аспектам изучения этнической идентичности. На примере теории Льва Гумилева описаны особенности применения системного подхода для исследования процессов дезинтеграции этнических общностей.

**Ключевые слова:** российская идентичность, этнос, евразийство.

Научное наследие Льва Николаевича Гумилева вызывает большой интерес у наших современников. Уже много лет не утихает спор сторонников и противников, созданной Гумилевым пассионарной теории этногенеза. Столь продолжительная актуальность обусловлена не только оригинальным, немеющим аналогов в истории философской мысли, научным подходом, но и теми процессами, которые происходят в данный момент в этносфере. На фоне глобального кризиса цивилизационной и национальной идентичности происходит пробуждение этнического самосознания практически на всех континентах. Этнический сепаратизм набирает силу в Северной Африке, в Европе, чуть в меньшем масштабе в Азии. Не обошла стороной эта тенденция и Россию. В связи с этим возникает необходимость в научном и методологическом базисе, на основе которого можно было бы исследовать и спрогнозировать специфику формирования этнической идентичности.

Лев Гумилев стремился создать новую науку – этнологию, главным теоретико-методологическим стержнем которой являлась бы пассионарная теория. Согласно пассионарной теории этногенеза, исторический процесс во многом обусловлен «энергетическими ударами» из космоса по антропосфере [1, с. 506]. В книге «Тысячелетия вокруг Каспия» Гумилев писал о том, что пассионарная теория этногенеза не мыслима без исследований биосферы В. И. Вернадского и системного подхода, разработанного Л. Берталянди [2, с. 29]. В вопросах этнической идентичности естественнонаучная составляющая концепции Гумилева, занимает второстепенное значение. Гораздо более важным является применение системного подхода к проблеме идентичности. Пассионарность, согласно теории Гумилева, оказывает решающее значение на целостность этнической системы, но сам принцип этнической идентификации происходит за счет эмпирической принадлежности индивидуума к системе норм коллектива. Поэтому нам следует в данном случае исходить не из метафизического детерминизма, а из эмпирического системного анализа.

Основатель системного подхода Л. Берталянди анализировал не отдельные элементы, изучаемого объекта, а связь между ними поскольку «система есть комплекс элементов, находящихся во взаимодействии» [3, с. 28]. Комментируя теорию Берталянди, Гумилев отметил: «Этнос – не просто скопище людей, теми или иными чертами похожих друг на друга, а система различных по вкусам и способностям личностей, продуктов их деятельности, традиций, вмещающей географической сре-

ды, этнического окружения, а так же определенных тенденций, господствующих в развитии системы» [1, с. 100].

Для того, чтобы проиллюстрировать главную основу этнической идентичности, обеспечивающую системную целостность, нам необходимо обратиться еще к одной цитате, в которой Гумилев дает определение понятию «этнос»: «устойчивый, естественно сложившийся коллектив людей, противопоставляющих себя всем прочим аналогичным коллективам и отличающийся своеобразным стереотипом поведения, который закономерно меняется и историческом времени» [1, с. 135]. Главной основой этнической идентичности в приведенном определении является наличие общего стереотипа поведения. Структура стереотипов поведения определяет правила поведения: а) между коллективом и индивидом, б) индивидов между собой, в) внутриэтнических групп между собой, г) между этносом и внутриэтническими группами [1, с. 90].

Так же в определении отмечается, что стереотип поведения осознается в условиях противопоставлении его правилам поведения в других аналогичных коллективах. Полностью изолированного этноса в истории не существовало, поэтому коллектив людей осознает уникальность своей культуры, контактируя с коллективами, обладающими другой культурой. Контраст подчеркивает различные традиционно сложившиеся стороны жизни.

Гумилев в своих работах неоднократно иллюстрировал эти сложные теоретические конструкции простым примером: «Допустим, в трамвае появляется молодой человек, который начинает некорректно вести себя по отношению к даме. Как будут действовать наши персонажи? Грузин, скорее всего, схватит обидчика за грудки и попытается выбросить его из трамвая. Немец безглаголиво сморщится и начнет звать милицию. Русский скажет несколько сакраментальных слов, а татарин предпочтет уклониться от участия в конфликте. Изменение ситуации, которое требует и изменения поведения, делает разницу стереотипов поведения у представителей разных этносов (суперэтносов) особенно заметной» [1, с. 84]. Этот пример, возможно, основан не на научных изысканиях, а на житейском опыте или даже мифологическом восприятии этносов. Впрочем, в данном случае это не имеет особого значения, так как Гумилев всего лишь продемонстрировал принцип своей теории.

Этническая идентичность в теории Гумилева представляет собой иерархическую систему, состоящую из четырех уровней. Верхний уровень составляет суперэтнос – системная целост-

ность нескольких этносов. Этнос в свою очередь состоит из субэтносов. А субэтносы из консорций (группа людей, объединенных общей судьбой) и конвексий (группы людей, объединенные однохарактерным бытом и семейными связями).

Контакты на разных уровнях этнической организации порождают свою специфику идентичности. Если индивид, являясь представителем одного этноса, попадает в культурную среду другого этноса, принадлежащего к тому же суперэтносу, то самоидентификация осуществляется на этнической основе. Но если тот же самый индивид окажется в культурной среде другого суперэтноса, идентификация основывается, соответственно, на суперэтническом уровне.

В книге «Конец и вновь начало» Гумилев приводит пример: «Карел из Тверской губернии в своей деревне называет себя карелом, а приехав, учится в Москву – русским, потому что в деревне противопоставление карелов русским имеет значение, а в городе не имеет, так как различия в быте и культуре столь ничтожны, что скрываются. Но если это не карел, а татарин, то он будет называть себя татарин, ибо бывшее религиозное различие углубило этнографическое несходство с русскими. Чтобы искренне объявить себя русским, татарин должен попасть в Западную Европу или Китай, а в Новой Гвинее он будет восприниматься как европеец не из племени англичан или голландцев, т. е. тех, кого там знают» [4, с. 32].

Исследования этнической идентичности, проводимые Гумилевым, весьма востребованы в нашей полиэтнической стране. Путаница в терминах существенно затрудняет изучение этнического процесса в России. Одни ученые отождествляют понятия «этнос» и «нация». Другие напротив разводят эти понятия. Для преодоления терминологической путаницы Гумилев решил использовать только термин этнос (суперэтнос). Российская идентичность с точки зрения пассионарной теории это, прежде всего, этнокультурная идентичность.

Вся теория Гумилева строится на основе эмпирического материала, верхний хронологический предел которого захватывает XVIII век. Но по мере актуализации национальной проблематики в Советском Союзе, Гумилеву приходилось высказывать свое мнение о современных этнических процессах на евразийском пространстве. Одна из самых обсуждаемых тем того времени – концепция «метаэтнической общности» [5, с. 15–41].

В статье «Этнические процессы: два подхода к изучению», которая была написана в марте 1989 году (а опубликована значительно позже), Гумилев вместе со своим соавтором раскрывал концепцию «метаэтноса»: «Утверждать, что на территории нашей страны складывается или уже сложился один суперэтнос (а тем более метаэтнос), значит вводить в заблуждение и научное сообщество, и тех ответственных лиц, от которых зависит принятие решений в национальной политике. Существующие государственные границы СССР захватывают как минимум семь различных суперэтносов» [6, с. 54]. Далее в статье были перечислены следующие суперэтносы: российский (украинцы, белорусы, русские, карелы, вепсы, коми, мордва, удмурты, чуваш), циркумполярный (ненцы, ханты, манси, нганосаны, селькупы, тунгусы, коряки, чуваш), степной, мусульманский (туркмены, узбеки, таджики, турки, крымские татары), еврейский,

византийский (армяне, грузины), европейский (эстонцы, литовцы, латыши). При этом отмечается высокая комплиментарность между перечисленными суперэтническими общностями.

В других своих работах Гумилев ссылается на советский народ как на единую суперэтническую общность. В статье «Историко-философские труды князя Н. С. Трубецкого» он писал: «Как государственное строительство, так и духовная культура евразийских народов давно слиты в «радушную сеть» единой суперэтнической целостности. Следовательно, любой территориальный вопрос может быть решен только на фундаменте евразийского единства» [7, с. 34].

Британский исследователь евразийства Марк Бассин считает, что политические процессы рубежа 80-90 годов повлияли на взгляды Гумилева относительно идеи советского суперэтноса [8, с. 20]. Однако, следует отметить, что статья, в которой Гумилев перечислял семь суперэтносов в СССР, является во-первых, одной из немногих работ, написанных в соавторстве. Во-вторых, в статье перечисляются не суперэтносы, а лишь их элементы. Например, грузины и армяне не образуют византийский суперэтнос. Эти этносы представляют собой только части распавшейся суперэтнической конструкции, которые вошли в состав культурно и конфессионально родственной России. Это характерно и для других, перечисленных выше этносов. Не следует так же забывать о том, что подробному исследованию исторического становления российского (евразийского) суперэтноса Гумилев посвятил книгу «От Руси к России».

На рубеже конца 80-х начала 90-х годов Гумилев начинает активно пропагандировать идеи евразийства, в которых видит главный источник спасения для России. В своем последнем интервью он сказал: «Знаю одно и скажу вам по секрету, что если Россия будет спасена, то только как евразийская держава и только через евразийство» [9].

Пассионарная теория предполагает, что возникновение и распад этносов – это объективный не контролируемый процесс, обусловленный воздействием космической активности на антропологическую прослойку биосферы. По мере обострения национального вопроса на закате советской эпохи Лев Гумилев, как и многие ученые, не смог противостоять собственному фатализму и научной созерцательности. Многие деятели науки выдвигали свои «рецепты» решения актуальных проблем. Популяризация евразийства Гумилевым можно расценивать, как попытку выработать методы сохранения и формирования суперэтнической идентичности. Представление о фатальном распаде суперэтносов, возможно, могло бы быть дополнено теорией формирования этнокультурной идентичности.

Этнология как новая научная дисциплина, основанная на пассионарной теории, вобравшей в себя достижения гуманитарных и естественных наук, разрабатывалась Гумилевым для исследования исторического процесса. Применение теоретических разработок Льва Гумилева для анализа этнокультурной идентичности России имеет большую продуктивность, чем западные теории конструктивизма. Сегодня перед учеными стоит задача адаптации теории Гумилева, основанной на ретроспективном эмпирическом материале, к современным условиям.

#### Библиографический список

1. Гумилев, Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М., 2010.
2. Гумилев, Л.Н. Тысячелетия вокруг Каспия. – М., 2007.
3. Берталанфи, Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем. – М., 1969.
4. Гумилев, Л.Н. Конец и вновь начало. – М., 2006.
5. Брук, С.И. Метаэтнические общности / С.И. Брук, Н.Н. Чебоксаров // Расы и народы: ежегодник. – М., 1976. – Вып. 6.
6. Гумилев, Л.Н. Этнические процессы: два подхода к изучению / Л.Н. Гумилев, К.П. Иванов // Социологические исследования. – 1992. – № 1.
7. Гумилев, Л.Н. Историко-философские труды князя Н.С. Трубецкого (заметки последнего евразийца) // Н.С. Трубецкой. История. Культура. Язык. – М., 1995.
8. Бассин, М. Общность по Трубецкому или этнос по Гумилеву? // Вестник Евразии. – 2007. – № 4.
9. Гумилев, Л.Н. Скажу вам по секрету, что если Россия будет спасена, то только как евразийская держава // Социум. – 1992. – № 5.

#### Bibliography

1. Gumilev, L.N. Ehtnogenez i biosfera Zemli. – M., 2010.
2. Gumilev, L.N. Tysyacheletiya vokrug Kaspiya. – M., 2007.
3. Bertalanfi, L. Obthaya teoriya sistem – kriticheskij obzor // Issledovaniya po obtheyj teorii sistem. – M., 1969.
4. Gumilev, L.N. Konec i vnoy nachalo. – M., 2006.
5. Bruk, S.I. Metaehtnicheskie obthnosti / S.I. Bruk, N.N. Cheboksarov // Rasii i narodih: ezhegodnik. – M., 1976. – Vihp. 6.
6. Gumilev, L.N. Ehtnicheskie processih: dva podkhoda k izucheniyu / L.N. Gumilev, K.P. Ivanov // Sociologicheskie issledovaniya. – 1992. – № 1.
7. Gumilev, L.N. Istoriko-filosofskie trudih knyazya N.S. Trubeckogo (zametki poslednego evraziyca) // N.S. Trubeckoyj. Istoriya. Kuljtura. Yazihk. – M., 1995.

8. Bassin, M. Obthnostj po Trubeckomu ili ehtnos po Gumilevu? // Vestnik Evrazii. – 2007. – № 4.

9. Gumilev, L.N. Skazhu vam po sekretu, chto esli Rossiya budet spasena, to tolko kak evrazijskaya derzhava // Socium. – 1992. – № 5.  
Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 130.2:2

*Laluyev V.Ya. THE SPECIFICS OF THE CONCEPTION OF FUTURE IN JUDAIC PROPHECIES.* The article deals with the problem of future in Judaism. The analysis of Russian and foreign authors' works gives us the possibility to conclude that ancient Judaic prophecies that concern the future conception are of utilizable and utopian character.

**Key words:** prophecy, transcendental, future, spiritual culture, eschatology, millennialism, metaphor.

**В. Я. Лалуев**, канд. философ. наук, доц. каф. философии и культурологии Сибирского гос. университета путей сообщения (СГУПС), г. Новосибирск, E-mail: vladimir\_laluyev@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО В ДРЕВНЕИУДЕЙСКИХ ПРОРОЧЕСТВАХ

Статья посвящена проблеме будущего в древнеиудейской религии. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволяет сделать вывод, что древнеиудейские пророчества носят утилитарный, утопический характер по отношению к представлению будущего.

**Ключевые слова:** пророчество, трансцендентное, будущее, утопия, духовная культура, эсхатология, миллениаризм, метафора.

Пророчество – один из краеугольных элементов авраамических религий, в частности, иудаизма [1]. Иудаизм – это религия откровения, в которой предполагается, что трансцендентный Бог передал пророку Моисею трансперсональные откровения, касающиеся всех сфер жизнедеятельности иудейского народа, а спустя века через пророков открывал события будущего как иудейского народа, так и конечных судеб нашего мира. Истоки эсхатологических чаяний встречаются не только в древнеиудейской, но и древневосточных религиях. Свое яркое воплощение они обретают в христианстве.

В вероучительной литературе иудаизма можно выделить три пророческих типа: эсхатологические, мессианские и миллениаристские, которые, бесспорно, оказали свое влияние на христианство, формирование его вероучения и доктрины о будущем мира [2]. Они встречаются как в Ветхом, так и Новом Завете, хотя их роль и место неодинаковы. Ветхий Завет, к примеру, повествует главным образом об «истории творения» и «истории Завета» иудейского народа с Яхве. Индивидуальная эсхатология иудаизма появляется на периферии Ветхого Завета в VI веке до н. э., а затем становится центральной темой Нового Завета. В древне-иудейской религии отсутствуют практические культы и верования, связанные с идеей жизни после смерти, а в христианской религии они занимают важное место. Ведь христианство – это эсхатологическое учение, в котором повествуется о конечных судьбах человечества, «Страшного суда», «Второго Пришествия Христа», «бессмертия души» и жизни «после смерти».

Эсхатологические и мессианские пророчества получили свое распространение в древне-иудейской религии еще до нашей эры. Именно в лоне иудаизма возникли обобщенные представления о Мессии-Избавителе. В Ветхом Завете есть много текстов, где отражены эти ожидания и речь идет о могущественном Владыке и царе Израиля (см. Быт. 49:10; Пс. 71:8-12; Ис. 40:10-11). Пришедший во славе Мессия воскресит патриархов, пророков, восстановит служение в Иерусалимском храме и будет царствовать с иудейским народом Тысячу лет (появляются идеи миллениаризма) [3].

Наибольший подъем эсхатологических чаяний иудаизма, по мнению И.Я. Порфирьева, относится к временам Вавилонского пленения, когда была написана эсхатологическая книга пророка Даниила. В ней подробно описаны события последнего времени, связанные с пришествием Мессии, а в дальнейшем это произведение стало главным источником апокалипсических идей в иудейской и христианской религии. К ним можно отнести также апокалипсисы, которые появились после разрушения Иерусалима (586 год до н.э.). Это: апокалипсис Варуха, Четвертая Книга Ездры и популярный апокриф, – Книга Еноха, где раскрываются мессианские и эсхатологические идеи, касающиеся будущего иудейского народа.

Например, книга пророка Варуха интересна тем, что в ней метафорическим языком описываются эсхатологические картины будущего, когда Мессия соберет все народы и тем, кто подчи-

нится потомкам Израиля, Он дарует жизнь, а кто угнетал Израиль, – погибель. После праведного суда и вынесения приговора нечестивым, Мессия воссядет на престоле славы и будет царствовать на обновленной земле. Воцаряется всеобщий мир, вечная радость и природа подарит людям богатые урожаи. Умершие праведники воскреснут, болезней больше нет, тела их станут сияющими, а нечестивые воскреснут обезображенными для праведного воздаяния. В Четвертой Книге Ездры эти идеи описываются в ином ключе: Мессия приходит на землю и будет жить с праведниками 400 лет, а потом вместе со всеми умрет... Затем произойдет всеобщее воскрешение, Праведный суд, который одарит праведных вечным покоем и семикратной радостью на земле, а участь нечестивых – страдание и вечная смерть... [4].

Особый интерес для исследования представляет Книга Еноха, которая на протяжении многих веков пробуждала воображение эсхатологических мыслящих и сочувствующих авторов: иудейских, языческих, христианских. Её знали и положительно относились многие Отцы Церкви: Тертуллиан, Климент Александрийский, Ориген, хронограф Синклер. Тертуллиан, например, полагал, что эта Книга дошла до нас от жившего в глубокой древности патриарха Еноха, а Климент Александрийский, Ориген в своих сочинениях приводили многочисленные фрагменты из этой Книги. Как и в Книге Даниила, пришествие Мессии увязано в ней с Последним временем и Праведным судом, а история человеческого рода, иудейского народа, описана в форме символического повествования о различных животных.

В 18 главе этой Книги Енох раскрывает еще один важный аспект, когда Бог повелевает уничтожить зло на земле и низвергнуть в бездну главного носителя зла: «Свяжите Азаила по рукам и ногам и бросьте его во мрак. И положите на него большой камень, чтобы он навсегда оставался во мраке, и наденьте Ему покрывало на лицо, чтобы никогда не видел света, и в день суда бросьте Его в огонь вечный» [4, с. 227]. Эти же мотивы получают свою интерпретацию и в последней Книге Библии – Апокалипсисе. После уничтожения Яхве зла праведники будут жить как в дни юности или же празднования Субботы и произведут на свет Тысячу детей (снова идеи миллениаризма). В те дни вся земля будет возделана и даст богатые урожаи. Деревья будут доставлять приятную прохладу, в изобилии произрастат виноградные лозы. Все места, засаженные на земле, будут плодоносить в 10000 раз больше обыкновенного, так что от одной маслины будут получать по 10 мер оливкового масла [4, с. 228].

Возможно, под влиянием Книги Еноха были написаны «Сивилловы книги» (I-III век н. э. в Риме), которые представляли собой разнообразную смесь иудейских, христианских и эллинистических идей, живших в народном сознании. Влияние поздней иудейских представлений о Мессии, связано с основанием всемирного иудейского царства на земле, как это записано в Книге Еноха. Образно описаны в ней сцены «Страшного суда» Мессии, на который явится Яхве с сонмами ангелов. Мессия осудит падших ангелов и правителей, жестоко угнетавших иудейский

народ. После уничтожения «нечестивых» с неба нисходит новый Иерусалим и Храм, праведные образуют одну общину, все народы поклоняются Богу и Мессии. Мессия станет жить с народом и управлять ими в духе любви и истины, а грех, войны исчезнут навсегда. Врата Небесные отворятся, ангелы сойдут с неба и станут жить с избранными. Так аллегорически изображается царство Мессии в Книге Еноха [4].

В других книгах древнеиудейской литературы (Талмуд, Яшир) также можно обнаружить эсхатологические и мессианские мотивы, связанные с идеей грядущего царства Мессии. Примечательно, что писатели не только пытались описать грядущее пришествие Мессии, но вычислить это время. Так, например, в Талмуде говорится, что пришествие Мессии следует ожидать по истечении 6000 лет с момента сотворения мира. В основе этого прогноза лежит концепция творения, изложенная в Книге Бытие. Шесть дней творения, по мнению толкователей Талмуда, указывают на 6000 лет страданий и бед для иудейского народа, а седьмой день – образ Тысячелетнего праздника Субботы для иудейского народа, во время которого его сыны и дочери получают все блага, обещанные Богом и торжеством над врагами. Стало быть, после 6000 летнего периода борьбы с грехом на земле наступит новый период – Тысячелетняя Суббота – как возрождение ветхозаветной теократии в совершенной форме [5].

Таким образом, можно сказать, что древнеиудейские пророчества носят сугубо эгополитарный характер, направленный только на иудейский народ и территорию его проживания. В вероучительной литературе иудаизма не допускается даже мысль о том, чтобы благословения Яхве распространились и на другие народы. Они носят буквалистский характер, реализуются в протестантских движениях XIX века, включая наши дни (харизматические инициации). Недостатком буквалистского подхода к истолкованию эсхатологических пророчеств является то, что в нем теряется высший трансцендентный смысл и его предназначение, ограничивающее это влияние иудейским народом и территорией современного Израиля. Истинная же цель эсхатологического пророчества заключается в том, чтобы связать трансцендентный мир, выраженный в Ветхом Завете с имманентным миром, отраженным в Новом Завете.

Вместе с тем буквалистский метод, характерный для древнеиудейской эсхатологии, низводит её до роли предсказания времени и определенных территорий, где могло осуществиться то или иное ветхозаветное пророчество. Например, Г. Линдселл указывает на Ближний Восток, как на сцену исполнения эсхатологических пророчеств о «конце времени»: «В Библии предсказывается, – пишет он, – что центром событий, которые развернутся вокруг «Второго Пришествия Мессии», будет Ближний Восток» [5]. По его мнению, «Армагеддон» означает последнюю войну между государством Израиль и конфедерацией нефтедобывающих государств. В рассуждениях Г. Линдселла конец света обрушится до того, как иссякнет арабская нефть, а это предполагает, что конец близок и Божий план завершения человеческой истории достигнет своего кульминационного момента в будущем.

Недостатком диспенсального (буквального) истолкования библейского пророчества является то, что оно теряет свое важное свойство – направлять человека на истинный путь. Следовательно, задача такого подхода сводится к предсказанию или предугадыванию точной даты пришествия Христа, определенной территории, где Он должен появиться и той группы людей, для которой готовано спасение и Тысячелетнее царство.

Д. Принс, анализируя этот аспект, считает иначе, что в древнеиудейских пророчествах речь идет о территории современного Израиля и других ближневосточных стран и, что восстановление иудейского правления в Палестине, ознаменует переход от одной эпохи к другой. Сейчас завершается эпоха, названная Христом «временем язычников», а затем начинается новая эра, которая утвердит правление Бога на земле для Израиля» [6]. Поясняя этот концепт, он делает оговорку, что Божье правление утвердится не только в Израиле, но и на других территориях. Но, эта «оговорка» представляет дань современности, т.к. предпочтение отдается все же Израилю. По мнению Ж. Валвоорда, современный Израиль предстает «взрывателем» мирового конфликта, и чтобы это доказать, он подготовил календарь с изло-

жением событий, которые должны произойти во время Второго Пришествия Христа, в котором предпочтение отдается им, конечно же, – Израилю.

Исследователь ветхозаветных пророчеств Г. Ларонделл не согласен с выводами Д. Принса и Ж. Валвоорда, полагая, что «такой подход допускает лишь буквальное применение терминов и образов Ветхого Завета к их современному, относящемуся к последним временам истолкованию. Это подразумевает, что содержащиеся в религиозном пророчестве этнические и географические описания, которые относятся к Израилю и его врагам, должны иметь абсолютно буквальное исполнение в наше время. В соответствии с этой предпосылкой он утверждает, что современный Израиль вновь станет теократическим государством среди языческого мира» [6, с. 11-12]. Однако принцип географического и этнического буквализма, как и принцип временного буквализма, сторонниками которого выступают древнеиудейские пророчества, искажает не только сущность трансцендентного, но и явление имманентного. Если принять во внимание, что сторонники буквалистских толкований понимают под эсхатологическим пророчеством особую форму перевода трансцендентного в имманентное, тогда под имманентным рассматривается либо определенная теория, либо конкретная нация, либо точное время исполнения пророчества.

Но, при таком подходе теряется всеобщность религиозного пророчества, а понятие трансцендентное, понимаемое как совокупность высших духовных ценностей, утрачивает свою сущность. Иначе говоря, трансцендентное с имманентным настолько тесно взаимосвязаны между собой, что утрата сущности одной из сторон неизбежно приводит к потере сущности другой. Под имманентным в религиозном пророчестве понимается психическая жизнь человека, детерминирующая поступки человека, поэтому перевод трансцендентного в имманентное – это процесс укороения высших ценностей трансцендентного мира в психику человека. Что же касается сторонников буквалистской интерпретации пророчеств, то они вообще не говорят об укороении высших ценностей в поведении человека. Стало быть, с позиций символического истолкования пророчества ни территория, ни время, не имеют буквального значения. Главное в библейских пророчествах – внедрение духовных ценностей, носителем которых является Мессия, в повседневную жизнь человека. Исходя из вышесказанного, можно признать, что центром всех смыслов в эсхатологических пророчествах является не территория, не время, а Мессия – Христос.

Таким образом, специфика религиозного пророчества, определяемая нами как особая форма связи трансцендентного с имманентным, позволяет назвать и разные формы лжепророчества, под которыми выступает предсказанная территории или время пришествия Мессии. Рассматривая этот вероучительный концепт иудаизма, Г. Ларонделл полагает, что «принцип географического буквализма, согласно которому Иерусалим до сих пор остается центром пророческого исполнения, воспринимает не Христа, а древнюю территорию в качестве определяющей нормы исполнения пророчества. Однако «святым местом» является личность Христа» [6]. Еще одним признаком лжепророчества, по его мнению, считается открытое или скрытое установление времени Его Второго пришествия. Попытка установить точное время пришествия Христа вступает в противоречие с Его же предостережением: «О дне же том или часе никто не знает, ни Ангелы небесные, ни Сын, но только Отец. Смотрите, бодрствуйте, молитесь; ибо не знаете, когда наступит это время» (Мк. 13: 32-33).

Как мы заметили, что Бог не налагает запрет на поиск точного времени Своего пришествия, но показывает, что смысл религиозного пророчества заключается не в предсказании времени, а переводе трансцендентного в имманентное. То есть, высших духовных ценностей во внутренний план поведения человека. Стало быть, попытки использовать религиозные пророчества для изменения социальных условий существования человека, приводят к изменению сущности имманентного и искажению сущности трансцендентного, что наглядно проявляется в древнеиудейских пророчествах и апокалипсисах, носящих утилитарный, утопический характер.

#### Библиографический список

1. Лалуев, В.Я. О понятии «пророчество» / В.Я. Лалуев, А.М. Лесовиченко // Мир науки, образования, культуры. – 2012. – № 5(36).
2. Лалуев, В.Я. Особенности пророческих движений XIX века: монография – Новосибирск, 2008.

3. Лалуев, В.Я. Художественные основы духовной жизни пророческих сект XIX века: монография / В.Я. Лалуев, А.М. Лесовиченко. – Саарбрюккен (Германия): Lap, 2013.
4. Порфирьев, И.Я. Апокрифические сказания о ветхозаветных лицах и событиях. – М., 1916.
5. Опираясь на раввинистические цитаты, используемые Иустином, П. Прижан пишет, что «согласно иудейской традиции, царствование Мессии должно длиться Тысячу лет, потому что так надлежит Ему восстановить те условия, которые были у Адама в Раю. Следовательно, эта цифра имеет символическое значение и истолкование этой доктрины должно быть чисто богословским». См.: Alio P. Saint Jean: L'Apocalypse. Paris, 1933, pp. 319-321.
6. Ларонделл, Г. Колесницы спасения. Библейская драма Армагеддона. – Заокский, 1996.

## Bibliography

1. Laluev, V.Ya. O ponyatii «prorochestvo» / V.Ya. Laluev, A.M. Lesovichenko // Mir nauki, obrazovaniya, kul'turh. – 2012. – № 5(36).
2. Laluev, V.Ya. Osobennosti prorocheskikh dvizheniy XIX veka: monografiya – Novosibirsk, 2008.
3. Laluev, V.Ya. Khudozhestvenniye osnovni dukhovnoy zhizni prorocheskikh sekt XIX veka: monografiya / V.Ya. Laluev, A.M. Lesovichenko. – Saarbrücken (Germaniya): Lap, 2013.
4. Porfirjev, I.Ya. Apokrificheskie skazaniya o vetkhozavetnikh licakh i sobit'iyakh. – M., 1916.
5. Opirayasj na ravvinisticheskie citatih, ispol'zuemihe Iustinom, P. Prizhan pishet, chto «soglasno iudeyskoj tradicii, carstvovanie Messii dolzhno dlitsya Tihsyachu let, potomu chto tak nadlezhit Emu vosstanovitj te usloviya, kotorihe bihli u Adama v Rayu. Sledovateljno, ehta cifra imeet simvolicheskoe znachenie i istolkovanie ehtoj doktrinih dolzhno bihtj chisto bogoslovskim». Sm.: Alio P. Saint Jean: L'Apocalypse. Paris, 1933, pp. 319-321.
6. Larondell, G. Kolesnicih spaseniya. Biblejskaya drama Armageddona. – Zaokskiy, 1996.

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 130.3

*Mironova Ye.N., Vlasov A.V. THE FORMATION OF SPIRITUALITY OF YOUTH AS A FACTOR OF THE CONTEMPORARY SOCIAL POLICY.* The paper considers modern aspects of formation of spirituality in the youth environment as a condition of social development of the Russian society and social policy.

**Key words:** spirituality, morality, religious and liberal values, common humane approach.

*Е.Н. Миронова, канд. филос. наук, ст. преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: mironovbor@mail.ru; А.В. Власов, канд. юр. наук, доц., начальник каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: vlasov\_av@list.ru*

## СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

В работе рассмотрены современные аспекты формирования духовности в молодежной среде как условия социального развития российского общества и социальной политики государства.

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, религиозные и либеральные ценности, общегуманистический подход.

На современном этапе в Российском обществе большое внимание уделяется духовности, нравственности и безнравственности в молодежной среде. В период переосмысления ценностных ориентиров почти всегда нарушается духовное единство поколений, а соответственно и жизненные ориентиры молодежи, как наиболее активной части социума. Все это приводит к девальвации ценностей старшего поколения, а также к деформации традиционных моральных норм и нравственных установок. Сложившееся положение отражает перемены, произошедшие и в общественном сознании, и в государственной политике. В современной России изменился подход к идеологии и религиозной культуре, само же общество находится на этапе становления или даже восстановления духовных и нравственных идеалов, соответствующих современным условиям социального развития.

В 2007 и 2008 гг. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к ее самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны, служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений» [1, с. 10]. В данном контексте образовательному процессу отводится ведущая роль в деле духовной консолида-

ции российского общества. Однако, в действующей системе образования обучающие и воспитательные функции по духовно-нравственному направлению оказались чрезмерно разрозненными и часто не согласующимися с другими направлениями социальной деятельности. В результате данного процесса большая часть ценностных установок, определяющих массовое сознание россиян, в том числе и молодежное, стала во многом разрушительной с точки зрения формирования и становления личности, семьи и дальнейшего развития государства. «Хаос и неразбериха современной жизни, развал семей, общественных институтов, дискредитированные по вине «человеческого фактора» высокие идеи – все это следствие утраты ответственности. Переставая отвечать за содеянное, человек не имеет возможности реально оценить глубину нарушений и характер необходимых исправлений. Разрушается его связь с окружающим миром... само содержание жизни в обществе... Нынешнее поколение растет и с пленок воспитывается в бесстержневой, безрамочной атмосфере. Структурность жизни, ее иерархичность, обычаи, границы любого рода – внешние рамки, в которых возможно произрастать росткам ответственности в современном обществе, безжалостно ликвидированы» [2]. У современного молодого человека утрачен традиционный для нашего мировоззрения базовый фактор в развитии личности – формирование духовной культуры.

В связи с этим воспитание духовности у подрастающего поколения приобретает сегодня особую значимость. В социальной политике и в обеспечении национальной целостности, следовательно, и безопасности России, развитие духовности, без преувеличения, необходимо отнести к приоритетным.

Духовность и нравственность являются базовыми характеристиками личности, проявляющиеся и в мотивации ее деятельности, и в ее поведении. Под понятием «духовность» традиционно обозначается совокупность проявлений нравственных ценностей, мотивов, потребностей и направленностей человека. В культурологии, социологии, а также в публицистике под «духовностью» часто понимаются объединяющие начала конкретного общества, которые выражаются в совокупности морально-нравственных ценностей и народных традиций, обуславливающие выбор религиозных приоритетов, отражаемые в художественных образах и представлениях литературы и искусства. На уровне личности духовность может выражаться и через ее совесть – индивидуальную нравственную оценку своих мыслей и поступков. В свою очередь, формирование нравственных ценностей невозможно рассматривать без учета религии как части духовной культуры. На сегодняшний день нет единого мнения о происхождении слова «религия» и его первоначальном смысле. Однако значение этого термина чаще ассоциируют с понятиями «благоочестие, предмет поклонения», или как производное от латинского глагола «связывать, соединять», имеется в виду мир людей и мир сверхъестественный. Для каждой культуры будь то традиционная национальная или всеобщая человеческая именно религию можно назвать коренным фактором культурообразования, хранительницей народных традиций и обрядов. Ее культурообразующая роль определяет содержание всех сфер культуры, направляя внутренние устремления человека, корректируя его отношение к себе и окружающему миру. К сожалению, современное представление о религиозной культуре у молодых людей отсутствует или оно сильно искажено. В сознании и жизни большинства наших современников утрата стержневой роли традиционной религиозной культуры, изменение понимания сути духовности приводит к возникновению кризисных явлений в духовно-нравственной сфере. Следствием этого процесса является восприимчивость нашей молодежи к заведомо ложным ценностям, что в свою очередь ведет к поиску истины в других религиозных течениях. Поэтому недопустимо сегодня игнорировать религию, ее значение в общественных отношениях, влияние на социальные процессы. Особенно это важно при более детальном рассмотрении причин международной террористической угрозы. Религиозный терроризм (ваххабизм), межнациональные конфликты подпитываются неустойчивостью или отсутствием четких религиозных представлений у большей части российского общества.

Следует помнить, что в России духовность на протяжении многих веков формировалась под влиянием религии и всегда была важнейшим фактором, определяющим историю всего человечества. Религиозные движения и учения продолжают оказывать влияние на формирование нынешних культур, обществ и отношений в человеческой цивилизации.

В последние несколько десятков лет все мировое сообщество, включая и Россию, пытается отойти от старых канонов идеологического отношения к духовным ценностям и в качестве универсального образца для государства и человека использовать «либеральные» или как их принято называть «демократические» стандарты. Сущность их определяется приоритетом материального – над нравственным, меркантильного – над патриотизмом и коллективизмом. Эти стандарты во многом определяют и нынешнюю стратегию российского образования. Традиционные отечественные принципы воспитания и образования подменяются чуждыми – западными. Например, присущие нашему народу добродетели православия – гуманизм; коллективизм и совместный труд – развитием творческого индивидуализма; воздержание и самоограничение – удовлетворением своих материальных и телесных потребностей; любовь и самопожертвование – западной психологией эгоистического самоутверждения; изучение отечественной истории и культуры – интересом к иностранному языку и чуждым для нас традициям.

Современная отечественная образовательная система и ее идеология, основывается на принципе толерантности, что само по себе ценно, однако приоритет интеллектуального развития над духовной составляющей применения полученных знаний изменяет традиционный смысл понятий «духовность», «нравственность» и «добродетель». Воспитание на основе традиций отечественной культуры заменяется различными образовательными-развлекательными программами в рамках «либерально-демократических» ценностей, которые оказываются определяющими в формировании системы духовно-нравственных эталонов

молодежи и общества в целом. Такие подходы принижают значимость отечественных ценностей, делая их менее привлекательными в глазах молодежи, отрывают юных от национальных традиций, нарушая общность взглядов между поколениями, тем самым усугубляя проблему «детей и отцов».

Однако опыт показал, что попытки формирования духовных и нравственных чувств на основе общегуманистического подхода и «либеральных» ценностей без учета особенностей национальной и религиозной культуры к успеху не приводят. Такие понятия как «добро» и «зло» не могут быть универсальными, т.е. представленными в «общечеловеческом смысле», так как сами по себе они не являются абсолютными и не могут содержать нравственной оценки без учета конкретной ситуации. Сегодня хорошо видна ошибочность представлений, связанных с идеализацией Запада, его технологий и верой в то, что рыночная экономика и гуманизм могут решить все социальные проблемы и создать новое глубоко нравственное общество. Современная демократия, как и весь опыт развития человечества на протяжении XIX-XX веков, подтвердил, что улучшение материальных условий жизни, распространение научных знаний во всех социальных слоях и изменение самой социокультурной среды не могут обеспечить духовное богатство и улучшить людей, сделав их счастливыми. Западная демократия в российском исполнении принесла нашему обществу ощутимый вред, так как стала одной из причин обесценивания традиционных культурных представлений о добре и красоте. Сами же «либерально-демократические» ценности без четких нравственно допустимых границ в современных условиях технологического прогресса создают различные опасные ситуации и катастрофы, направляют результаты научных достижений против всего человечества и становятся угрозой для его существования как биологического вида.

Необходимо учитывать что, научно-технический прогресс, достижение высокого уровня жизни в развитых западных странах сегодня сопровождается одновременным резким снижением нравственности, терпимостью к противоестественным для человека процессам, например, попытки легализации педофилии в некоторых странах Северной Европы. Это приводит все большее количество людей к разочарованию и обесцениванию жизни, утрате её смысла и как следствие к отклонениям и тяжелым расстройством психики. Очевидно, что мир, основанный на предлагаемой сегодня системе «либеральных» ценностей, не может быть равновесным и устойчивым. Выявленные негативные процессы имеют тенденцию к усилению: глобализация и технологизация все больше деформируют сознание современного молодого россиянина, лишая его нравственного критерия в понимании им окружающего мира, подменяя традиционную духовно-нравственную культуру созерцательного и вдумчивого восприятия примитивной психологией потребителя.

В России последствия «либерально-демократических» изменений последних десятилетий привели к духовному обеднению целых поколений. Глубочайший духовно-нравственный кризис породил проблемы в экономике, социальной сфере нашей страны, что, безусловно, мешает продуктивному пониманию и осуществлению социальных реформ.

В многонациональной России исторически сосуществует и взаимодействует множество культур, основанных, в том числе, и на традиционных религиозных воззрениях. Поэтому новое поколение россиян, не обладая знаниями о культурно-религиозных особенностях различных народов и их роли в российской истории, руководствуясь лишь усвоенными «демократическими» ценностями, просто не сможет развивать и укреплять нашу страну. Без элементарных знаний об этих процессах невозможно правильно разобраться в событиях прошлого и настоящего. Религиозная культура всегда была и продолжает оставаться стержнем в жизни различных цивилизаций, определяя их идентичность. Кроме того, без знаний об особенностях религий и основанных на них культур трудно разобраться в мировых политических процессах, в причинах современных конфликтов и войн. Как ни парадоксально, но войны конца XX века очень часто имеют религиозную подоплеку или оперируют религиозными лозунгами, прикрывая явно экономические интересы, направленные на удовлетворение все тех же материальных потребностей. Игнорирование религиозного фактора оборачивается подчас тяжелейшими последствиями и трагедиями [3].

Для российской культуры это означает разрыв преемственности в духовно-нравственной сфере. Величие России, её признанный мировым сообществом вклад в мировую науку и культуру стали возможны только на основе традиционной духовной

культуры, а отказ от русской идентичности, традиционных ценностей и идеалов Российского государства ведет к снижению нашего влияния на мировые процессы и ослаблению авторитета страны на политическом и экономическом уровнях. Очевидно, что для России любые попытки двигаться в нетрадиционном направлении чреваты морально-этической деградацией общества, полным параличом духовных сил народа. Главным же средством восстановления духовного, нравственного и интеллектуального потенциала народа является возрождение системы духовно-нравственного воспитания молодежи, распространение духовной культуры в ее среде [4].

Каждый народ должен иметь право выбирать путь своего цивилизационного развития, в основе которого будет находиться культурно-исторический опыт и национальные традиции. Это необходимо, особенно тогда когда в практику жизни активно внедряются достижения западной цивилизации, да еще и в искаженном виде. Например, сегодня в Соединенных Штатах Америки – 91% верующих (из них более 85% христиан), в Западной Европе более 75% верующих. Однако их религиозные воззрения сильно отличаются от собственных нам представлений, и не стоит уповать на неприемлемую для нашего человека духовность. Однако, нам все же, по существу, навязывается чисто «модельный» вариант бездуховной цивилизации [5].

Только традиционный российский ценностный подход может быть противопоставлен разрушительному влиянию современной западной культуры. Для нашего общества нет другого

пути кроме возрождения самобытных российских устоев основанных на традиционных ценностях отечественной культуры. А это возможно при условии восстановления духовного, нравственного и интеллектуального потенциала нашего народа.

В связи с этим, «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» в области общего образования, разработанная в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Законом Российской Федерации «Об образовании» должна стать методологической, ценностно-нормативной основой всей современной общегосударственной социальной политики в молодежной среде. Такой подход будет способствовать установлению тесного взаимодействия образовательных учреждений всех уровней с другими институтами социализации – семьей, учреждениями дополнительного образования культуры и спорта, средствами массовой информации. Безусловно, в результате таких усилий со стороны государства духовное развитие сможет достигнуть наибольшей содержательности и стать объективной необходимостью для самого молодого человека, связав его жизнь с реальной потребностью решать социальные проблемы на основе морального выбора. Соответственно, весь комплекс предложенных мер позволит личности совершенствоваться, сделает ее нравственнее, добрее. Таким образом, духовно-нравственное развитие и воспитание молодежи является первостепенной задачей современного общества и представляет собой важный компонент социального заказа и социальной политики в целом.

#### Библиографический список

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) // Вестник образования. – 2009. – № 17 (сентябрь).
2. Игумен Евмений. Духовность как ответственность [Э/р]. – Р/д: <http://evmeniy.ru/?p=55>
3. Игумен, Георгий Шестун (Шестун Евгений Владимирович). Православные традиции духовно-нравственного становления личности (историко-теоретический аспект): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2006.
4. Синенко, В.Я. Духовно-нравственное становление растущей личности в системе взаимодействия семьи и школы // Семья, школа, церковь: сотрудничество в нравственном воспитании детей и молодежи. – Новосибирск, 2005.
5. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М., 1996.

#### Bibliography

1. Konceptiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. Proekt (A.Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov) // Vestnik obrazovaniya. – 2009. – № 17 (sentyabr).
2. Igumen Evmeniy. Dukhovnost' kak otvetstvennost' [Eh/r]. – R/d: <http://evmeniy.ru/?p=55>
3. Igumen, Georgiy Shestun (Shestun Evgeniy Vladimirovich). Pravoslavniye traditsii dukhovno-nravstvennogo stanovleniya lichnosti (istoriko-teoreticheskiy aspekt): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Kazanj, 2006.
4. Sinenko, V.Ya. Dukhovno-nravstvennoe stanovlenie rastuthej lichnosti v sisteme vzaimodeystviya semji i shkolih // Semiya, shkola, cerkovj: sotrudnichestvo v нравственном воспитании детей i molodezhi. – Novosibirsk, 2005.
5. Slobodchikov, V.I. Osnovih psikhologicheskoy antropologii / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M., 1996.

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 0.008

*Petrova I. A. CULTURE AS A BASIS OF STABILITY OF A SOCIETY.* In the article the author considers questions relating to the definition of a category of “culture”. The paper emphasizes the importance of formulating a precise interpretation of the term of “culture” in the process of establishing stability of a society and considers various theoretical definition of this notion and offers her own definition of this term.

**Key words:** culture, cultural pluralism, tolerance, basis of a society.

**И.А. Петрова, аспирантка каф. Философии и социологии Калужского гос. университета им. К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: i3008@yandex.ru**

## КУЛЬТУРА КАК БАЗИС УСТОЙЧИВОСТИ ОБЩЕСТВА

В статье автор рассматривает вопросы, касающиеся определения категории «культура». Подчеркивает важность выработки точного толкования термина «культура», в процессе становления устойчивости общества, а также анализирует различные теоретические дефиниции понятия культуры и предлагает свое определение данного термина.

**Ключевые слова:** культура, культурный плюрализм, устойчивость, базис общества.

Общество как сложная социальная система, представляет собой совокупность общественных отношений, вне которых человек существовать не может. К таким отношениям относятся политические, нравственные, культурные, национальные и др. Все они, с одной стороны, способствуют удовлетворению потребностей человека, с другой стороны, в связи с обширностью

общественных отношений, мешают становлению устойчивости общества.

Под устойчивостью, как философской категорией, мы понимаем стабильность общественных отношений, характеризующихся длительным существованием без существенных изменений в общественном устройстве.

На протяжении всей истории общества и его теоретических исследований, вырабатывались различные варианты общественной устойчивости. Так, например, в Средние века эта была религия, все законы, нормы жизни базировались в то время на религиозных догмах. В последствие с развитием философии, науки и техники фундаментом устойчивости общества стала наука, которая давала стране превосходство над другими государствами. В XIX веке с становлением капиталистических отношений, расширением торговых связей между странами лидирующую позицию заняла экономика. В XX в. базисом общества признается политика. Однако, ни один из предложенных вариантов не может быть тем фундаментом, позволяющим обществу основывать свою стабильность.

С нашей точки зрения, базис устойчивости общества необходимо искать в самих устоях его жизни. Безусловно, таким основанием является культура, так как она присуща только человеку. С одной стороны, в культуре человек размещает себя, свое бытие, от нее зависит его жизнь, с другой стороны, и культура зависит от человека. Кроме того, согласно воззрению Дж. Фейлмана, культура, «оказывает на индивида значительно большее влияние, чем другие факторы, такие как расовая принадлежность, социальное наследие и т.п., которые столь высоко оценивались в традиционной этнологии» [1, с. 203].

Стоит отметить существующую размытость в области исследования причин и времени возникновения культуры. На этот счет выделяют следующие основные точки зрения, первая из них (Киященко Н.И.) поддерживает мнение о параллельном возникновении культуры и человека. Вторая (Мнацаканян М.О.) связывает появление культуры с биологическими особенностями человеческого рода, со слабостью перед миром природы, заставившей его создать особый механизм, позволяющий выжить в природных условиях, которым стала именно культура. И последняя (Межуев В.М.) подчеркивает, что культура полностью созданный человеком мир, связанный с его свободой – «культура – это все, что существует по законам человеческой свободы...», которые следует отличать от законов иного порядка или сверхприродного» [2, с. 27]. То есть мы можем констатировать, что культура возникает со стремлением людей сохранить и передать свои знания будущему поколению, а усложнение ее как феномена происходит вместе с развитием и усложнением самого общества.

Сегодня отмечается наличие интеграционных процессов, представляющих собой «естественный процесс и результат свободного и непринужденного взаимодействия культур, взаимообогащающихся в процессах их интеграции и диалоговых отношений народов, стран, континентов» [3, с. 23], но самое главное, этот процесс заключается в принятии представителем определенной культуры чужих культурных ценностей.

В современной науке существует несколько подходов к классификации определений категории «культура». Так, например, в своих работах А.С. Стрельцов выделяет несколько историко-генетических концепций культуры в русской философии: 1) происхождение культуры от древнего культа, который представлено в работах Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского; 2) трудовая концепция (П.С. Гуревич); 3) психологическая концепция (З. Фрейд); 4) интегральные концепции.

В свою очередь, Дэвид Бидни подчеркивает существование двух подходов понимания «культуры»: идеалистический и реалистический. В соответствии с реалистическим направлением культура есть совокупность привычек, обычаев, традиций, неотделимых от жизни общества. Согласно другому подходу, это, прежде всего, образ мысли, «совокупность идей, существующих в умах индивидов, как «поток идей», «общепринятые представления» [4, с. 58].

Сильвестров В.В. отмечает следующие точки зрения на понимание культуры: 1. Деятельностный (Межуев В.М., Злобин Н.С.) – культура «исторически активная творческая деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности» [5, с. 28]; 2) ценностный (Чавчавадзе) «культура есть соединение идеальной ценности с ее материальным носителем» [5, с. 29].

В нашем понимании существуют пять исходных позиций по проблеме определения культуры.

Первая из них это аксиологическое понимание – культура как ценность. Из такого понимания культуры исходят представители Баденской школы, для которых она есть «совокупность ценностей, т.е. объективно значимых духовных структур, задающих систему отсчета для познания и действия» [6, с. 185].

Такого подхода придерживается Федотов Г.П., подразумеваемая под культурой «сгустки накопленных ценностей», которые замедляют «процесс бестиялизации, обезбоженного воспитания, задерживая его в этических, эстетических планах человеческой душевности» [7, с. 43].

Никольский С.А., рассуждая на тему ценности русской культуры, под культурой подразумевает «совокупность смыслов, ценностей, представлений и установок, разделяемых членами общества» [8, с. 4]. Причем основными факторами ее формирования являются: религия, общественная среда, история, передаваемые «от поколения к поколению посредством воспитания детей, религиозных практик, системы образования, средств массовой информации и отношений между людьми» [8, с. 4].

Другое направление толкования культуры – культура как развитие разума человека и его способности мыслить.

Так В.М. Межуев отмечает, что именно в культуре человек может стать разумным – «разум не просто открывает культуру в мире, он и есть культура в ее высшем проявлении. Человек культурен в силу своей разумности и по мере ее. Культура – все, что пропущено через разум, существует по его законам» [2, с. 33]. Такое понимание культуры Межуев усматривает в философских взглядах Канта, для которого культура есть «способность человека ставить «любые цели» [2, с. 33].

Сущность культуры В.М. Межуев видит в совершенствовании, улучшении и воспитании того, что существует первоначально в качестве природного задатка, природной способности еще не ставшей актуальной способностью самого человека.

Не менее интереса точка зрения в данной области исследования Ахутина А.В., полагающего, что культура это не огромный пласт прошлого, усваиваемый человеком в процессе социализации, и это не просто устоявшиеся нормы поведения и совокупность культурных памятников, культура, прежде всего, «живет только в настоящем» [9, с. 163], и является своеобразным ответом к вопросам, с которыми приходится сталкиваться человеку в процессе своей жизнедеятельности – «культура начинается там, где человек озадачивается самим собой во все своем существе ... когда он заходит в тупик, испытывает растерянность перед бытием» [9, с. 164].

Ряд ученых определяют культуру как социальное наследие (Баос, Лоуи, Малиновский, Диксон и др.). Так Малиновский в своих произведениях отмечал «социальное наследие есть ключевое понятие культурной антропологии. Обычно оно называется культурой» [10, с. 100], причем в соответствии с его представлением культура это ответ человека на вызовы природной среды. Р. Линтон «социальное наследие называется культурой ... культура означает все социальное наследие человечества» [10, с. 100].

Лихачев, поднимая проблему культурной памяти, полагал, что «человеческая культура в целом не только обладает памятью. Культура человечества – это активная память человечества, активно введенная в современность» [11, с. 433]. Дальше он продолжает «память – основа совести и нравственности, память основа культуры, «накоплений» культуры, память – одна из основ поэзии, эстетического понимания культурных ценностей» [11, с. 434]. Т.е. для Лихачева культура представляет собой все то, что остается в человеческой памяти.

По мнению Д. Бидни, неприемлемость такого подхода связана с исторической сущностью культуры, «ибо ей свойственны и изменчивость, и преемственность – не только усвоение традиции, но и сотворение и открытие нового. Определять культуру как социальное наследие – значит игнорировать не менее важную ее черту, а именно, способность к обновлению и скачкообразному развитию» [4, с. 61].

Схожей точки зрения придерживается А.К. Кафанья. Свое негативное отношение к данному виду концепций он доказывает следующими положениями: 1) «слова «социальное наследие» и «культура» не являются взаимозаменяемыми» [10, с. 100]; 2) использование данного определения не уменьшает существующую неясность в определении культуры.

Кроме того, в научной мысли имеют место теории, понимающие под культурой научаемые формы поведения, надбиологическую субстанцию, т.е. здесь под культурой можно подразумевать процесс социализации индивида. Такого мнения придерживается Р. Бенедикт «культура есть социологический термин, обозначающий научаемое поведение» [10, с. 101], Ч. Хоккет «культура – это привычки, которые люди приобретают в результате научения ... от других людей» [10, с. 102].



Вернер Джегер отмечает – «культура, как только под ней стал подразумеваться процесс воспитания, стала означать состояние воспитанности, затем содержание воспитания и, в конце концов, весь открываемый воспитанием интеллектуальный и духовный мир, в котором рождается каждый индивид согласно своей национальности и социальному положению» [4, с. 59].

Согласно воззрению В.С. Степина, культура представляет собой систему «исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [3, с. 12].

Другой подход определений основывается на понимании культуры как совокупности «предметов и явлений, реально существующих в окружающем нас мире» [12, с. 27]. К. Янг «культура состоит из общих и более или менее стандартизированных идей, установок и привычек» [10, с. 104]. Кларк Уислер «культура есть ... совокупность стандартизированных представлений и процедур, которых придерживается племя» [10, с. 104].

Непонятным здесь остается одно, какие предметы и явления можно назвать культурой и второе как соединить то, что с течением времени окружающие нас предметы и явления изменяются, следовательно, в данном случае должна трансформироваться и сама культура, и в то же время культура является фундаментом стабильности общества.

Конечно, каждая культура уникальная, но нельзя не согласиться с положением о существовании неких схожих черт в каждой из них.

Данное положение развивает в своих работах американский антрополог Дж. Мердок, изучая культуру, он пришел к выводу, «что все человеческие культуры, несмотря на их разнообразие, имеют в основе своей много общего» [13, с. 49]. Среди общих черт он выделяет следующие: 1) культура передается посредством научения; 2) культура прививается воспитанием; 3) культура социальна; 4) культура идеациона; 5) культура обеспечивает удовлетворение; 6) культура адаптивна; 7) культура интегративна. В результате, мы видим, что американский антрополог связывает культуру с социальной особенностью человека, присущем ему процессом социализации. Единственным

слабым положением в его концепции культуры для нас является способность культуры удовлетворять потребности человека. В соответствии с нашим представлением, с одной стороны, безусловно, культура способствует удовлетворению потребностей человека, но, с другой стороны, она сама и формирует их, определяя специфику, масштабность, вариативность.

Культура как социальное явление сложна для исследования. По нашему мнению, ее можно рассматривать диалектично. Во-первых, культура объективна, т.к. определяет структуру и содержание общественных отношений, направление процесса социализации человека, находящего свое отражение на его поведении, потребностях, способах взаимодействия между людьми. Во-вторых, культура субъективна, т.к. ее развитие определяется человеком, его поведением, сознанием, представлением. С одной стороны культуру можно увидеть, ощутить, т.е. она осязаема, и находит свое проявление в архитектуре, в способах ведения хозяйства, в организации труда людей, с другой стороны, культура не осязаема и представляет из себя совокупность ценностей, идей, верований.

Конечно, возникновение культуры предшествовал долгий этап развития сознания человека, она есть именно тот механизм, который отличает человека от животного мира. Поэтому мы по праву можем сказать: культура это социальное образование. Ей принадлежит решающая роль в становлении и развитии общества. Культура всегда преемственна, т.к. ее развитие происходит за счет изменения отдельных элементов ее составляющих. Именно она определяет способ существования человека внутри общества, т.к. в ней содержится общепринятые нормы жизнедеятельности. В связи с этим, чем больше людей в обществе разделяют и внутренне принимают культурные ценности, тем больше общество отличается стабильностью и устойчивостью.

В итоге, культура – это историческое образование, представляющее собой надприродную сущность человека, включающую в себя совокупность духовных норм, ценностей, традиций, моделей поведения, передающихся из поколения в поколение в процессе социализации и адаптации к данному обществу, обеспечивающее удовлетворение как биологических, так и духовных потребностей членов общества.

#### Библиографический список

1. Фейблман, Дж. Типы культур // Антология исследований культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. Интерпретация культуры.
2. Межуев, В.М. Как возможна философия культуры? // От философии жизни к философии культуры: сборник статей. – СПб., 2001.
3. Киященко, Н.И. Может ли быть толерантным диалог цивилизаций? // Философские науки. – 2008. – № 4.
4. Бидни, Д. Концепция культуры и некоторые ошибки в ее изучении // Антология исследований культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. Интерпретация культуры.
5. Сильвестров, В.В. Культура. Деятельность. Общение. – М., 1998.
6. Огурцов, А.П. Культура как встреча «Я» и «Ты»: Мартин Бубер // От философии жизни к философии культуры: сборник статей. – СПб., 2001.
7. Федотов, Г.П. «О национальном покаянии» // Судьба и грехи России. – СПб., 1992.
8. Никольский, С.А. Россия в постсоветские времена: необходимость реформирования культуры // Проблемы российского самосознания: эволюционное становление и революционные ломки. – М., 2009.
9. Ахутин, А.В. Что значит «учить культуре» // От философии жизни к философии культуры: сборник статей. – СПб., 2001.
10. Кафанья, А.К. Формальный анализ определения понятия «культура» // Антология исследований культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. Интерпретация культуры.
11. Лихачев, Д.С. Раздумья о России. – СПб., 1999.
12. Уайт, Л. Определение культуры // Антология исследований культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. Интерпретация культуры.
13. Мердок, Дж. Фундаментальные характеристики культуры // Антология исследований культуры. – СПб., 1997. – Т. 1. Интерпретация культуры.

#### Bibliography

1. Feyblman, Dzh. Tipi kul'tur // Antologiya issledovaniy kul'turih. – SPb., 1997. – T. 1. Interpretatsiya kul'turih.
2. Mezhev, V.M. Kak vozmozhna filosofiya kul'turih? // Ot filosofii zhizni k filosofii kul'turih: sbornik statey. – SPb., 2001.
3. Kiyashenko, N.I. Mozhno li bihtj tolerantnihm dialog civilizacij? // Filosofskie nauki. – 2008. – № 4.
4. Bidni, D. Konceptiya kul'turih i nekotorighe oshibki v ee izuchenii // Antologiya issledovaniy kul'turih. – SPb., 1997. – T. 1. Interpretatsiya kul'turih.
5. Silvestrov, V.V. Kul'tura. Deyatel'nostj. Obshhenie. – M., 1998.
6. Ogurcov, A.P. Kul'tura kak vstrecha «Ya» i «Ty»: Martin Buber // Ot filosofii zhizni k filosofii kul'turih: sbornik statey. – SPb., 2001.
7. Fedotov, G.P. «O nacional'nom pokayanii» // Sudjba i grekhi Rossii. – SPb., 1992.
8. Nikol'skiy, S.A. Rossiya v postosovetskije vremena: neobkhodimostj pereformatirovaniya kul'turih // Problemih rossijskogo samosoznaniya: ehvolyucionnoe stanovlenie i revolyucionnihe lomki. – M., 2009.
9. Akhutin, A.V. Chto znachit «uchitj kul'ture» // Ot filosofii zhizni k filosofii kul'turih: sbornik statey. – SPb., 2001.
10. Kafanja, A.K. Formal'nihyj analiz opredeleniya ponyatiya «kul'tura» // Antologiya issledovaniy kul'turih. – SPb., 1997. – T. 1. Interpretatsiya kul'turih.
11. Likhachev, D.S. Razdumya o Rossii. – SPb., 1999.
12. Uayt, L. Opredelenie kul'turih // Antologiya issledovaniy kul'turih. – SPb., 1997. – T. 1. Interpretatsiya kul'turih.
13. Merdok, Dzh. Fundamentalnihe kharakteristiki kul'turih // Antologiya issledovaniy kul'turih. – SPb., 1997. – T. 1. Interpretatsiya kul'turih.

Статья поступила в редакцию 10.04.14

УДК 316.33

*Ravochkin N.N. ACCENTS OF THE IDEOLOGICAL DOCTRINE OF PAN-TURKISM IN GEOSTRATEGIC ASPIRATIONS OF TURKEY TO KAZAKHSTAN.* In the publication current trends of national-chauvinistic bourgeois ideology of pan-Turkism are considered. As an object of the research Kazakhstan was chosen, as this country became a striking example of Turkish integration.

**Key words:** ideology, ideological doctrine, pan-Turkism, geostrategy, Turkey, Kazakhstan.

**Н.Н. Равочкин**, аспирант каф. философии Кузбасского гос. технического университета им. Т.Ф. Горбачева (КузГТУ), г. Кемерово, E-mail: nickravochkin@mail.ru

## АКЦЕНТЫ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДОКТРИНЫ ПАНТЮРКИЗМА В ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ УСТРЕМЛЕНИЯХ ТУРЦИИ К КАЗАХСТАНУ

В публикации рассмотрены современные тенденции национал-шовинистской буржуазной идеологии пан-тюркизма. В качестве предмета исследования был выбран Казахстан, поскольку именно эта страна стала ярким примером турецкой интеграции.

**Ключевые слова:** идеология, идеологическая доктрина, пантюркизм, геостратегия, Турция, Казахстан.

Современный этап развития казахстанско-турецких отношений характеризуется высокой интенсивностью деловых контактов на всех уровнях и широтой рассматриваемого круга вопросов. Турция признает лидирующую роль Республики Казахстан в Центральной Азии и считает страну одну из важных партнеров в регионе. Вместе с этим, такое тесное сотрудничество имеет противоречивую оценку в кругах деловой общественности, носит политическую окраску и является новой идеологической конструкцией евразийства. Это обусловлено тем, что в постсоветских государствах Центральной Азии идеологическая надстройка явилась немаловажным фактором внутренней и внешней политики, включая участие этих стран в интеграционных проектах. В свою же очередь, распад Советского Союза и появление новых государств в бывшей советской Средней Азии в Анкаре восприняли как появление позитивных условий для начала реализации геополитических сценариев. В этой связи, Центрально-азиатское направление сразу стало одним из важнейших в турецкой внешней политике. Высшим руководством Турецкой Республики в лице прежнего президента Тургута Озала была озвучена инициатива создания наднационального турецкого политико-экономического пространства, включая создание единого рынка, общей региональной энергетической системы и системы транспортировки энергоресурсов, а также определения общего национального языка. Аналогичные процессы не потеряли своей актуальности и в настоящее время, приобретая при этом новые черты. И, являясь предметом дискуссий, они имеют неоднозначную оценку в кругах деловой общественности. Анализу указанным выше процессам, а также различным взглядам на происходящие события и посвящена данная публикация.

Анализ научной литературы и средств массовой информации [1; 2; 3] свидетельствует, что Республика Казахстан и Турция, являясь крупными Евразийскими государствами, последовательно выступают за ускорение и углубление процесса разносторонней двусторонней интеграции. Казахстанско-турецкие отношения характеризуются совпадением интересов по многим вопросам региональной и международной проблематики, энергетической безопасности и экономического взаимодействия, отменяя, при этом, стратегический характер сотрудничества двух государств.

Вместе с этим, происходящим процессам имеется и другое объяснение.

Например, касаясь политических интересов Турции в реализации нефтегазовых проектов, следует отметить тенденцию укреплению турецкого влияния в Казахстане путем реализации идеологии пантюркизма. И в данном случае не обошлось без влияния запада, в частности США. Дело в том, что распад СССР вызвал существенные изменения в глобальной и региональной геополитике, раскладе сил в мире и соответственно корректировку роли Турции в стратегических планах США и блока НАТО в целом. Сфера геополитических притязаний Турции распространяется на важнейшие регионы Евразии, в частности, Казахстана. В свою очередь, США также желает получить доступ к нефтяным запасам Каспийского моря и их безопасную транс-

портировку на западные рынки. США и другие западные страны уже реализуют свои планы. Такие западные компании как «АМО-СО» и «BRITISH PETROLEUM» лидируют в консорциуме АЮС, главным подрядчиком по морским месторождениям Каспия; Шеврон разрабатывает гигантское месторождение Тенгиз в Западном Казахстане. Исторически Россия и Иран доминировали в регионе Каспийского моря. На данный же момент господство принадлежит Турции, которую активно поддерживает США.

Стремление Турции, опираясь на доктрину неоосманизма, играть более значимую роль в Евразии предполагает приоритетное развитие Анкарой отношений не только с балканскими и ближневосточными странами, но и с государствами Центральной Азии, лежащими на перекрестках транспортных коридоров и выступающими неперенными участниками любых энергетических проектов. Ведущие западные центры силы, грезящие возрождением «Великого шелкового пути» в обход России, отводят среднеазиатскому региону ключевую роль в своих геополитических играх. Речь идет об обеспечении «доступа передовых и энергопотребляющих экономик к энергетически богатым республикам Средней Азии. Как заметил однажды помощник госсекретаря США по европейским и евроазиатским делам Роберт Блейк, «Центральная Азия лежит на критически важном стратегическом перекрестке, соединяющем Афганистан, Китай, Россию и Иран. Поэтому США хотят расширить взаимодействие и сотрудничество с этим важнейшим регионом». Тесно связанная с Западом узлами евроатлантизма Турция вынуждена принимать такие правила игры. Однако при этом турецкое руководство пытается создать для себя максимально широкое «окно возможностей» для маневрирования. Вместе с этим, для уменьшения критики по поводу стремления Анкары взять на себя роль нового «старшего брата» формальным лидером союза тюркоязычных государств Турция стремится сделать Казахстан.

В целом, Турция активно ведет информационное манипулирование массовым сознанием в странах постсоветского пространства, в том числе и в Казахстане. Его можно разделить на воздействие внутри страны и воздействие вовне государства, где первое подразумевает пропаганду определенных постулатов внутри государства, ко второму относятся действия, направленные на создание, трансформацию или уничтожение определенного образа в глазах руководства и общественного мнения иностранных государств.

Что касается первого обозначенного метода информационного влияния, то Турецкая Республика избрала такие инструменты манипуляции массовым сознанием, как агитация, пропаганда, антипропаганда, дискредитация и подкуп. Базой для информационного воздействия внутри страны стали газета «Заман» (в стране практически нет людей, которые не читают газеты), фильмы и исламское телевидение, а также государственные и негосударственные учебные заведения. С помощью них правящий политический клан умеренных исламистов реализует внешнеполитический курс страны: в рамках распространения новой идеологии «турецкого ислама», подразумевающей органичное сочетание политики, религии и экономики, быть сател-

литом США, добиваться роста в иерархии американских партнеров, при этом сохраняя внешний суверенитет, и бороться за ослабевающую территориальную целостность страны.

Информационное воздействие Турецкой Республики, которое направлено вовне, преследует следующие основные цели:

- создать новый имидж Турции, который возбуждал бы в людях чувства уважения, страха и интереса;

- продемонстрировать всему миру, что турецкое государство может нести ответственность не только за своих граждан, но и за судьбы человечества;

- добиться признания со стороны мирового сообщества того факта, что Турция является державой мирового уровня, имеющей полномочия влиять на мировую повестку дня – будь то посредством военной или «мягкой силы» (военных операций или пропаганды «турецкой модели») [4].

Таким образом, можно заключить, что внешнеполитическая деятельность Турции в странах постсоветского пространства направлена на их постепенную интеграцию на основе предлагаемой Турцией идеи евразийства, где Турция – страна, располагающаяся и в Европе, и в Азии, – выступает ядром интеграции.

Анализируя внешнеполитический курс Турецкой Республики, В.Н. Кузнецов отмечает, что ее идеология базируется на принципах евроатлантизма, добрососедства, укрепления экономических связей с соседями. Она подразумевает следующие цели:

- при сохранении реального подчинения США трансформация образа страны в сторону более самостоятельной державы, способной диктовать свои условия на мировой арене,

- постепенное укрепление Турции как державы кадрегионального, а впоследствии и мирового ранга [8].

Как отмечает Е.М. Сергейчик, внешнеполитическая идеология Турецкой Республики основана на умелом сочетании идей «моста между Европой и Азией», пантюркизма, национализма, обновленного ислама, демократии, европейской идеи [5, с. 66]. Ее инструментами являются интеграция в ЕС, а также НАТО, Организация черноморского экономического сотрудничества (ОЧЭС), Турецкое управление по сотрудничеству и развитию при Аппарате премьер-министра Республики Турция (ТИКА), Международная организация тюркской культуры (ТЮРКСОЙ), тарикаты-секты (главным из которых с точки зрения внешней политики является «Нур»), посреднические и миротворческие акции, акции солидарности (например, деятельность частной флотилии Мави Мармара).

Например, дело создания Тюркского содружества государств, к которому Турция прилагала усилия много лет, осуществилось. По инициативе президента Казахстана Нурсултана Назарбаева, на 9-м саммите глав тюркоязычных государств, состоявшемся в октябре 2009 года в Нахичевани было выдвинуто предложение о создании этого органа. На стамбульском саммите в 2010 году все эти предложения были оформлены в качестве окончательных решений. Помимо Совета сотрудничества тюркских государств руководящими органами этого интеграционного объединения стали Совет глав государств, Совет министров иностранных дел, Совет старейшин и Комитет старших должностных лиц. Турция взяла на себя роль опекуна данной структуры.

Вместе с тем, создание данного органа носит не однозначную оценку в обществе. Так, в Казахстане расценивают Тюркский совет, как прекрасный пример знаменитой «многовекторности» казахстанской внешней политики, позволяющей Астане сохранять самостоятельность и претендовать на региональное лидерство. Принадлежность к тюркскому миру казахская элита рассматривает и как подспорье в укреплении и развитии национального самосознания и национальной самоидентификации казахов.

По мнению других, Нурсултан Назарбаев, произнося свою знаменитую речь в Турции, вовсе не имел в виду смену интеграционной модели. Сторонники данной позиции считают, что ключом к пониманию президентских высказываний в Стамбуле является только экономика. Именно экономический аспект имел в виду Нурсултан Назарбаев, когда объявил турецких партнеров братьями и предложил бизнесу этой страны активнее работать с Казахстаном. Кроме того, как указывают представители таких мнений, данные обстоятельства нельзя расценивать как антироссийские, поскольку историческим местом пантюркизма

обязан России, когда ее подданный Измаил Бек Гаспринский в газете «Переводчик-Терджиман» начал развивать философию единения тюркских и славянских народов России [6, с. 17]. Причем, что немаловажно, он, будучи философом, был еще и хорошим филологом – именно он заложил основу нынешнего турецкого языка, избавив его от персидских и арабских заимствований. То, что касается же современной Турции, то к пантюркизму есть только региональные пристрастия.

Третьи же убеждены в том, что анализируемые выше события, в основе которых лежат идеи пантюркизма во внешнеполитическом отношении, несут характер антироссийской направленности. Активизация внешней политики Турции в совокупности с пантюркистским «зондированием» населения стран Средней Азии, отчасти Закавказья и самой Российской Федерации явно ставит собой цель привести к потере Россией стратегических и торговых партнеров из числа бывших республик СССР. Поэтому российское руководство обеспокоено далеко идущими планами влиятельных турецких политиков.

Из последних же событий относительно взаимоотношений Турции и Казахстана заслуживает внимание заседание Высшего Евразийского экономического совета, состоявшегося 24 октября 2013 года, где президент Казахстана Нурсултан Назарбаев предложил принять в Таможенный союз Турцию, чтобы пресечь слухи о том, что под видом Таможенного союза идет возрождение СССР. А также распустить Евразийское экономическое сообщество (ЕврАзЭС), поскольку с созданием Евразийского экономического союза России, Белоруссии и Казахстана ЕврАзЭС как организация, во многом дублирующая его функции, не будет нужна. При этом входящие в ЕврАзЭС, но не планирующие вступать в ЕАЭС Киргизия и Таджикистан, по словам Назарбаева, могли бы присоединиться к Таможенному союзу в качестве стран-наблюдателей, а Армения может стать членом Таможенного союза.

Однако, как считает, директор Института стран СНГ Константин Затулин, если Турция войдет в Таможенный союз, то Россия из него выйдет. Мало того, К. Затулин назвал разговоры о возможном вступлении Турции в Таможенный Союз «фантазиями, не имеющими под собой никакого основания, в том числе и желания Турции» [7]. Такой же позиции придерживается и председатель коллегии Евразийской экономической комиссии (ЕЭК) Виктор Христенко. Данный факт он обосновывает тем, что, несмотря на заявление президента Казахстана Н. Назарбаева о проявлении интереса Турции к Таможенному союзу, на самом же деле с турецкой стороны никакого официального заявления о ее присоединении к нему пока не существует. Относительно интересов России, В. Христенко заявил: «У России должна быть заинтересованность тащить этот локомотив, а когда локомотив тянут в две стороны, то никакого движения не происходит. Турция, кроме того, что является нашим партнером, во многом, объективно является нашим конкурентом, в том числе и за влияние в тюркских республиках СНГ. Мне не кажется, что мы будем так безалаберны, что будем тащить Турцию в Таможенный союз» [7].

В целом, исходя из представленных выше фактов, можно констатировать, что современные турецко-казахстанские отношения характеризуются неоднозначной действительностью, соответственно имеют противоречивую оценку со стороны политиков и общественных деятелей.

С одной стороны присутствие турецкой стороны в экономике Казахстана носят характер ускорения и углубления процессов разносторонней интеграции. С другой стороны, налицо тенденции укрепления турецкого влияния в Казахстане путем реализации идеологии пантюркизма. Так же, как показывают представленные факты в данном обзоре, национал-шовинистические идеи, насаждаемые Турцией, не обходятся без влияния западных держав. В частности США, для обеспечения баланса своих интересов в регионе, поддерживает Турцию с ее геостратегией пантюркизма (к этому, уместно добавить и идеологию «ваххабизма» в Саудовской Аравии). Такая практика объективно способствует возникновению межгосударственных противоречий, которые следует выявлять, изучать и адекватно использовать государственным и общественным институтам для защиты интересов своей страны.

#### Библиографический список

1. Дергачев, В.А. Геополитика: учебник для вузов. – М., 2012.
2. Мкртычан, А.А. Пантюркизм в геостратегии Турции на Кавказе как глобальная проблема современных международных отношений (Политологический анализ): дис. ... д-ра полит. наук. – М., 2003.

3. Шестаков, В. Казахстан и соблазн пантюркизма // Фонд Стратегической Культуры [Э/п]. – Р/д: <http://www.fondsk.ru>
4. Аватаков, В. Россия и Турция: противостояние идеологий / В. Аватаков, Н. Иванова // Свободная мысль [Э/п]. – Р/д: <http://svom.info/entry/288-rossiya-i-turciya-protivostoyanie-ideologii/>
5. Сергейчик, Е.М. Философия истории. – СПб., 2000.
6. Червоная, С. Пантюркизм и панисламизм в российской истории // Отечественные записки. – 2013. – № 5.
7. Если Турция войдет в Таможенный союз, то Россия из него выйдет // Электронная газета армян России «Еркрамас» [Э/п]. – Р/д: <http://www.yerkramas.org>
8. Кузнецов, В.Н. Идеология: социологический аспект. – М., 2005.

## Bibliography

1. Dergachev, V.A. Geopolitika: uchebnik dlya vuzov. – М., 2012.
2. Mkrtichyan, A.A. Pantyurkizm v geostrategii Turcii na Kavkaze kak globalnaya problema sovremennikh mezhdunarodnykh otnosheniy (Politologicheskij analiz): dis. ... d-ra polit. nauk. – М., 2003.
3. Shestakov, V. Kazakhstan i soblazn pantyurkizma // Fond Strategicheskoy Kul'turi [Eh/r]. – R/d: <http://www.fondsk.ru>
4. Avatakov, V. Rossiya i Turciya: protivostoyanie ideologiy / V. Avatakov, N. Ivanova // Svobodnaya mihsly [Eh/r]. – R/d: <http://svom.info/entry/288-rossiya-i-turciya-protivostoyanie-ideologii/>
5. Sergeychik, E.M. Filosofiya istorii. – SPb., 2000.
6. Chervonnaya, S. Pantyurkizm i panislamizm v rossiyskoy istorii // Otechestvenniye zapiski. – 2013. – № 5.
7. Esli Turciya voydet v Tamozhennyiy soyuz, to Rossiya iz nego vihydet // Ehlektronnaya gazeta armyan Rossii «Erkrmas» [Eh/r]. – R/d: <http://www.yerkramas.org>
8. Kuznetsov, V.N. Ideologiya: sociologicheskij aspekt. – М., 2005.

Статья поступила в редакцию 12.05.14

УДК 124.2

*Saryglar Ch. Sh. CULT FIRE IN THE TRADITIONS OF TUVAN NOMADS.* The topicality of the research is explained by the importance of the revival of traditions of Tuva ethnos. It is stated that the folk traditions were to maintain an ecosystem; every owner held control over the degradation of an ecosystem in his private land. The paper considers the Tuva traditions of sacrificial offering in the religion. Making a cult fire was safe for the nature. It is said that a sacrificial fire is a nomadic tradition that is one of the ways to follow tengrism.

**Key words:** ritual of fumigation, cult fire, eagle's nest.

**Ч.Ш. Сарыглар, аспирант каф. философии Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: saryglar1972@yandex.ru**

## КУЛЬТОВЫЙ ОГОНЬ В ТРАДИЦИЯХ ТУВИНСКИХ НОМАДОВ

В статье раскрывается актуальность исследования по возрождению традиций тувинского этноса. Указывается, что народные традиции были сосредоточены на сохранении экосистемы и каждый хозяин на своем частном секторе держал контроль деградации экосистемы. Рассматривается значение жертвоприношений в народной религии тувинцев. Расклады, сжигание «жертвенного костра» имели безопасное для природы способы. Жертвенный огонь – это традиция номадов, которая является одним способом обращения к тенгрианству.

**Ключевые слова:** обряд окуривания, культовый костер, гнездо орла.

Огонь считается наиболее загадочным из четырех стихий, и имеет глубокие и многогранные взаимоотношения во всех религиях. Все народы мира считают его очищающей природной силой. Он очищает от страхов и тревог, от порчи и сглаза, от болезней и врагов. Недаром огонь горит во всех святилищах независимо от их религиозной принадлежности. Считается, чтобы быть в полной гармонии с природой необходимо как можно чаще сидеть у открытого огня, который легко завораживает и усыпляет, создавая внутри человека душевную легкость и спокойствие.

Обычай жертвоприношения восходит к глубокой древности. В политеистических религиях жертвоприношение часто сводилось к попыткам умиротворить богов с помощью подношения им даров и предложения им пищи, однако также они служили средством выражения благодарности, преданности богам или демонстрации собственной ничтожности. Широкое распространение жертвоприношения свидетельствует о том, что оно отвечало глубоким психологическим потребностям людей.

Огонь кажется самостоятельным и почти одушевленным: он нуждается в питании, проявляет упорство и желание жить. Огонь способен к воспроизводству: он рождается, умирает и порождает себе подобных. Огонь активен и динамичен, он ассоциируется с мужским началом. В дикой природе огонь встречается крайне редко – он является определяющим элементом именно человеческого бытия. Его функции разнообразны и противоречивы: он разрушает и придает форму, соединяет вещества и разделяет их, способствует жизни и может отнять её. Психология отношения человека к огню также неоднозначна. Огонь тянет к себе, но и пугает, с ним связаны как удовольствия, так и запреты, он яв-

ляется обыденным и таинственным одновременно. Он завораживает наблюдателя и вызывает особое чувство, в которое присутствует благоговейный трепет, чувство, напоминающее то, что мы испытываем по отношению к высшим силам. Связь огня с тенгрианством явно выражена в ранних религиях и философии древних. Жертвенный огонь (сан) во время религиозных обрядов осуществляет взаимодействие людей с тенгрианством.

**Ритуал жертвоприношений сжиганием на огне в тувинских традициях.** Сан – «обряд окуривания»; Сан салыр – ритуал жертвоприношений сжиганием на огне [1]. Кроме того, выражением *сан салыр* современные тувинцы обозначают раскладывание, (разжигание) жертвенного костра либо «жертвоприношение». Словом *сан* называют особый способ раскладывания костра, при котором дрова, предназначенные для разжигания, выкладывали по периметру, «срубом», оставляя, в середине пустое пространство.

Обряд жертвоприношений сжиганием на Огне существовал в глубокой древности, но выражение *сан* – заимствование из буддизма, означает культовый по своему содержанию ритуал жертвоприношений местным божествам, которые, не имея физического тела, довольствуются (питаются) запахом. Буддийские ламы практиковали прием, основанный на внедрении в определенную социальную среду через «приобщение» на первом этапе к местным культам. Таким образом, *сан* – это ритуал жертвоприношений местным божествам.

Жертвенный костер размещали юго-восточнее культового объекта и ниже по склону от него: приблизительно в 3-10-ти метрах от источника воды либо нескольких метрах юго-восточнее Оваа. Выбор стороны определялся местом восхода солнца



Рис. 1. Обряд культового огня на озере Чагытай, 2013 год

в наших широтах: только в дни летнего солнцестояния солнце восходит с востока, во все остальное время – с юго-востока. На месте будущего костра предварительно готовили «ложе костра» из одного большого плоского камня, или нескольких небольших. Самое высокое «ложе» выкладывали гор (при освящении источника воды и дерева «ложе» традиционно представляют собой большой плоский камень).

Костер сооружали из абсолютно сухих, расколотых, обязательно чистых поленьев лиственницы либо березы. При отсутствии лиственницы брали любые, но обязательно сухие, чистые дрова. Под «чистым» понимаются любые поленья, которые «не были в употреблении». Размер поленьев так же регламентировался. Размер костра зависел от количества участников ритуала: чем больше было людей, тем выше и значительнее был костер. Площадь (длина и ширина) костра должна быть достаточно для того, чтобы на нем можно было уложить «горкой» всю принесенную жертвенную пищу [2]. Костер обычно раскладывается старейшина или шаман, (в буддизме лама) им помогают присутствующие.

Помимо этого, другое значение слова *сан* – это и «гнездо орла на вершинах скал» – *Эзир саны* (*эзир сан*) (не путать с (*эзир самы*); «*девиур*» – танец орла). Так, например, до недавнего времени называли гнездо орлов на скалах на западе Тувы Алды-Ишкине (местечках *Кок-Чарык бажы* и *Сарых-Хая*).

А гнездо орлов на деревьях называют *эзир уя* (*эзир уязы*) [2]. По мнению старейшин, гнездо орлов в горах выделяются на фоне темных скал ярким пятном – от птичьего помета белого цвета по краям гнезда (гнезда уя на деревьях не заметны, поскольку закрыты ветками и листьями).

*Сан* – это древнее слово, означающее «свет». В современном тувинском языке присутствует иное определение света: *чырык* солнечный свет «*хун чырык*» [3]. Следовательно, «*сан салыр*» в можно перевести как «разжигать свет». Можно предположить, что *сан* для обозначения гнезда орла «*эзир саны*» употребляли за сходство белого от помета гнезда на темном фоне скалы с пятном света или огня.

В большинстве тюркских языков *сан* означает «помет хищных птиц». В тувинском языке птичий помет называют еще и «*куш одээ*» (от *куш* «птица», *одек* «помет»), а определением *сан* обозначают как культовый обряд раскладывания костра (ТРС, 368), так и более от помета гнездо орла на темном фоне скалы. При этом **культовый костер** (*сан*) напоминал **гнездо орла** не только своей особой конструкцией, но и заметной изда- лека яркостью, т.е. как и гнездо, казался **светлым пятном**. Это позволяет предположить, что *сан* одно из наиболее древних обозначений **света** было своеобразной «основой» легенды об участии Орла в обретении людьми Огня, дошедшей до наших дней в виде единственного слова в языке тувинцев.

#### Библиографический список

1. Тувинско-Русский словарь / под ред. Э.Р. Тенишева. – М., 1968.
2. Даржа, В.К. Тайны мировоззрения тувинцев-номадов. – Кызыл, 2007.
3. Русско-Тувинский словарь / под ред. А.Д. Монгуша. – М., 1980.

#### Bibliography

1. Tuvinsko-Russkiy slovarj / pod red. Eh.R. Tenisheva. – M., 1968.
2. Darzha, V.K. Tajnih mirovozzreniya tuvincev-nomadov. – Kizhihl, 2007.
3. Russko-Tuvinskiy slovarj / pod red. A.D. Mongusha. – M., 1980.

Статья поступила в редакцию 20.04.14

УДК 316.74:316

**Fanenshtil T.V. AN EVERYDAY-LIFE ASPECT OF INTERACTION OF SOCIALITY AND SUBJECTS (SOCIAL-PHILOSOPHICAL ANALYSIS).** The paper discusses the key points of social interaction at the level of everyday practices. The author of the work shows the methodological advantages of socio-philosophical analysis of contemporary everyday issues, identifies the problem sphere of socio-humanities, shows perspectives for scientific research.

**Key words:** social reality, everyday life, social ontology, social and philosophical analysis.

**Т.В. Фаненштил**, ст. преп., зам. зав. каф. «Философии и социологии» Алтайского гос. технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: fanenshtil.t.v@mail.ru

## ПОВСЕДНЕВНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТА (СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ)

В работе рассмотрены ключевые моменты социального взаимодействия на уровне повседневных практик. Автором работы показаны методологические преимущества социально-философского анализа повседневности, выявлена современная проблематика изучения социо-гуманитарными науками данного предмета, показаны научные перспективы исследования.

**Ключевые слова:** социальная реальность, повседневность, социальная онтология, социально-философский анализ.

Сочетая в себе достижения социально-гуманитарного знания, социально-философский анализ рассматривает «повседневность» в контексте взаимосвязи субъекта и социальной реальности. Это возможно, если согласиться с авторами замечательной книги «Социальное: истоки, структурные профили, современные вызовы» и выделить из всех сущностных характеристик социальности интеракцию. Конечно, это указывает на силу и решающую роль влияния социального на субъекта, и на некоторую ограниченность обратного направления этого взаимодействия. При этом важно показать как взаимовлияние общественного и индивидного творит структуры самой социальной реальности на уровне повседневности. И чтобы выявить его возможности, исследованию социального необходимо было пережить структурные и интеракционистские времена в своей теории и выйти постепенно на повседневный уровень, который исследователи часто называют основой социальной реальности, связующим полем естественной установки и антропологической рациональности [1, с. 10].

Однако, говоря о феноменологическом методе «для того чтобы постичь социальную реальность, социальный ученый должен интерпретировать человеческие взаимодействия с помощью внутренне присущей им структуры субъективных значений» [1, с. 34]. Этой точки зрения придерживается У. Джеймс, сформулировавший в своих произведениях некое требование к социальному исследованию. По его мнению, социальный ученый ни в коем случае не должен потерять человека, субъекта, индивида. Так называемый средний статистический человек должен остаться в прошлом и уже более не возвращаться в настоящее и будущее исследований социального [2, с. 162].

Тем более это требование предъявляется к такому предмету науки как «повседневность». Но в этом случае изучение повседневности и ее опыта оказывается меж двух огней: обвинение в тотальной и неизбежной субъективности, с одной стороны, и требование – в целях сохранения статуса научности – поиска объективных положений, с другой стороны. Феноменологический анализ повседневных практик (речь идет, прежде всего, о социальной феноменологии А. Щютца) нацелен на проработку субъективной характеристики повседневного, восприятия самого субъекта.

Структурный подход (начиная с возникновения категории «структуры повседневности», предложенной Ф. Броделем) нацелен на выявление неизменных или неизменных длительное время структур материальной жизни человека. Человек здесь может затеряться в анализе экономической мир-системы, гигантских структурных образований, неизменных многие поколения, в пространственных и временных структурах, или, в случае, например, теории Ж. Бодрийяра, в итоге вовсе исчезнуть. Повседневность с точки зрения теории фрейма предстает в виде алгоритма социальных действий (хотя рациональный критерий применяется к ней не так жестко и рамочно как к культуре). Здравый смысл, называемый необходимым условием для существования субъекта в повседневности – феномен далекий от категориальной рациональности. Здесь сказывается пограничный характер повседневности, его сущностная характеристика «быть связующим полем».

Но современному гуманитарному знанию недостаточно осуществлять только социально-феноменологический метод, или только структурный метод. Сама задача: обнаружить возможности в поле повседневности для взаимодействия социальной реальности и субъекта, – предъявляет требование к целокупному методу, который должен осуществиться на основании соци-

ально-философского анализа, который необходимо совместит в себе преимущества достигнутого методами социальной науки XIX и XX вв.

И социально-философский анализ приводит меня к следующим выводам: из всего получаемого личного опыта повседневным можно определить тот, что неразрывно связан с «реальностью происходящего», тот, что доказывает эту «реальность» как таковую воспринимающему субъекту. Особенность изучения такого опыта близко к следующему мнению: «Из всех существующих отличительных признаков интересуют нас только те, которые мы не принимаем за нечто должное». У. Джеймс пишет в данном случае о сущности героизма, я же могу добавить, что парадокс изучения социальными науками рутинного, повседневного на уровне выявления структур, фреймов, систем релевантностей как раз строится на нарушениях того, что воспринимается или считается по умолчанию, должным. Роль воспринимающего субъекта становится определяющей, и возможной только в связи с социальным контекстом [2, с. 162].

Реальность происходящего и повседневный опыт – слиты воедино. «Повседневность» по сути своей – это реальность, существующая в восприятии субъекта, и характеризующаяся его личным набором алгоритмов, полученных в процессе социализации (как индивидуальной, так и исторической), направленных на поведение в социальной ситуации. «Повседневность» представляет собой процесс означивания совокупности пространственных и временных характеристик наличного бытия субъекта.

Таким образом, «повседневность» предстает социальной формообразующей оболочкой субъекта. Основной характеристикой этой оболочки является ее пограничность. С одной стороны, повседневный опыт это личный способ присутствия каждого в наличном бытии, он дает подтверждение реальности всего происходящего вокруг субъекта, и подтверждение существования самого субъекта. Происходит это на каждодневном уровне, часто это можно назвать неосознаваемым, полуавтоматическим поведением, основанным на социальном знании алгоритмов ситуации, так называемом «знании рецептов». С другой стороны, эта простота и онтологическая значимость «повседневности» в жизни каждого не дает возможности покинуть эту границу между центром, глубинными слоями личности субъекта и социальным миром. Это замыкает динамичность повседневной границы на самой себе. Движение, постоянное подтверждение того, что субъект существует за счет воспроизведения простейших действий и участия в первичных социальных ситуациях, а также возникающее сомнение при нарушении ожидаемого алгоритма социальной ситуации, смена рецептов происходит в рамках повседневного опыта. Эта пограничная оболочка «повседневности», с которой взаимно друг для друга начинаются субъект и социум, часто является единственным, что отделяет субъект и социальный мир, и связывает их друг с другом.

Исторический контекст осмысления функции «повседневности» демонстрирует «точку невозврата»: человек сегодня уже не в силах вернуться к нерушимости и цельности личности, не в силах восстановить изначальное природное ядро содержания своего существования. Жизнь его направлена на поддержание той самой оболочки его субъекта, на поддержание собственного присутствия в мире, в том числе, условий восприятия его присутствия. То есть, в некотором смысле, это эволюционная ловушка. Однако искренне хочется согласиться с теми исследователями, кто высказывает в своих работах перспективу этого этапа не как завершающего, а как проходного, очередного, ведущего в будущее.

#### Библиографический список

1. Гречко, П.К. Социальное: истоки, структурные профили, современные вызовы / под общ. ред. П.К. Гречко, Е.М. Курмелевой. – М., 2009.
2. Джеймс, У. Воля к вере. – М., 1997.

#### Bibliography

1. Grechko, P.K. Socialnoe: istoki, strukturniye profili, sovremenniyeh vyzovih / pod obsh. red. P.K. Grechko, E.M. Kurmelevoy. – M., 2009.
2. Dzheyjms, U. Volya k vere. – M., 1997.

Статья поступила в редакцию 14.05.14

УДК 17.023.32

*Smirnov T.A. PROBLEMS OF PERSON SOCIALIZATION IN THEORIES OF RUSSIAN PHILOSOPHERS.* The article investigates different approaches to the problem of person development in Russian philosophy. The author concludes that such thinkers as P.L. Lavrov, N.K. Mikhailovsky, N.I. Kareyev, V.S. Solovyov, etc. interpret the theory of person socialization in their own way, creating an author's concept and identifying the specific regularities, found in the trajectory of individual socialization.

**Key words:** person, value, self-consciousness, process, society, ethics, activity, culture, freedom, family, individuality, consciousness, upbringing, learning, social environment.

**Т.А. Смирнов**, канд. филос. наук, доц., зав. каф. философско-исторических и социально-экономических наук ФГБОУ ВПО «Норильский индустриальный институт», г. Норильск, E-mail: t-a-smirnov@mail.ru

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИЯХ РУССКИХ ФИЛОСОВОВ

В статье исследуются различные подходы к проблеме развития личности в российской философии. Автор приходит к выводу, что представленные мыслители (П.Л. Лавров, Н.К. Михайловский, Н.И. Кареев, В.С. Соловьев и др.) по-своему интерпретируют теорию социализации личности, создавая авторские концепции и выявляя специфические закономерности, обнаруживаемые в траектории индивидуальной социализации.

**Ключевые слова:** личность, ценность, самосознание, процесс, общество, этика, активность, культура, свобода, семья, индивидуальность, сознание, воспитание, научение, социальная среда.

Тема личности — одна из самых актуальных в русской философской и социологической мысли. В ее рамках русскими философами активно ставились и разрешались многие вопросы, касающиеся взаимоотношений личности и социума, в том числе проблемы вхождения личности в общество, а также усвоения господствующих социальных ценностей. Выявляя специфику русского подхода к проблеме, можно обратить внимание на особое значение этических, нравственных аспектов социализации. Это сказалось в одной из первых цельных концепций личности, созданной П.Л. Лавровым.

Взгляды П.Л. Лаврова характеризуют как «философский антропологизм» [1, с. 160-161], основывающийся на «личном принципе действительности», через который утверждается примат индивидуального сознания: «Все сущее в той лишь мере существует для человека, в какой им осознается» [2, с. 198]. Подобным подходом определяется и лавровское понимание взаимоотношений общества и личности, базирующихся на развитии человеческой индивидуальности.

Индивидуальное самосознание, по мысли Лаврова, — основной фактор, определяющий развитие личности, а орудиями этого развития являются знания и творчество. Само развитие проходит несколько стадий: от исходного эгоизма до «представления о личном достоинстве как нравственном идеале, идеальном Я» [3, с. 377]. По мнению философа, часть людей останавливается на нижних ступенях развития, научаясь поступать из «расчета пользы»; другие в процессе формирования самосознания приходят к высшему нравственному принципу — справедливости. Справедливость не отрицает достоинства личности, а, напротив, расширяет его, ибо исходит из признания достоинства и за другими индивидами.

По мысли философа, на основе требования справедливости происходит укрепление социальной солидарности, т.е. «сознания того, что личный интерес совпадает с интересом общественным, что личное достоинство поддерживается лишь путем поддержки достоинства всех солидарных с нами людей» [4, с. 57]. Предвосхищая идеи Дюркгейма, Лавров считал, что только благодаря солидарности (общности в привычках, аффектах, убеждениях) люди образуют устойчивое общество. Однако, в отличие от Дюркгейма, видевшего гарант социальной солидарности в государстве, т.е. во внешней индивиду силе, русский философ акцентировал внимание на нравственных усилиях личности, и именно в этом видел природу социальной связи.

Хотя Лавров и признавал, что личность есть продукт коллективного развития, главным процессом, обеспечивающим ее успешное вхождение в социум, он полагал индивидуальную деятельность по усвоению этических принципов и осознанию своих побуждений, целей и средств в качестве результатов личных аффектов. Конечно, далеко не все индивиды достигают высокого уровня нравственного самосознания, но некоторые могут стать «критически мыслящими личностями», не просто усва-

ивающими предлагаемые культурные ценности и формы, но и создающими новые, более совершенные.

В выдвинутой Лавровым концепции, безусловно, ценен примат активности субъекта, который во многом определяет результаты социализации. Даже в отношении эксплуатируемого большинства общества, лишенного благ цивилизации, Лавров не употреблял термин «объект», говоря всегда о «субъекте» социальных действий. Философ выделял три социально-психологических типа, или субъекта социальных действий: эксплуатируемое большинство («пасынки цивилизации»); частично цивилизованное меньшинство, руководствующееся модой («дикари высшей культуры») и критически мыслящие личности, живущие подлинно исторической жизнью и способные стать двигателем сознательных изменений социума. По мысли Лаврова, только о последних можно сказать, что они приобщили свое сознание к историческому и социальному движению, т.е. только критически мыслящая личность является результатом действительно успешной социализации.

Таким образом, по Лаврову, социализация есть не только и не столько адаптация индивида к обществу и пассивное усвоение им социальных ценностей, руководимое эгоистическим интересом. Социализация предполагает выработку индивидуального самосознания, опирающегося на убеждения (высший уровень мотивации) и способного, критически переосмыслив действительность, менять и совершенствовать ее.

Идеям Лаврова близки воззрения Н.К. Михайловского. Михайловский попытался разрешить основное социальное противоречие между обществом, которое «самым процессом своего развития стремится подчинить и раздробить личность, оставить ей какое-то одно специальное направление, а остальные раздать другим, превратить ее из индивида в орган», и личностью, которая, «повинуясь тому же закону развития, борется или, по крайней мере, должна бороться за свою индивидуальность, за самостоятельность и разносторонность своего Я» [5, с. 256].

Для развития личности, полагал Михайловский, необходим разнородный, разнообразный опыт; общество же идет по другому пути — от разнообразия к однообразию. В соответствии с этим процесс социализации предстает как борьба индивида против однообразия за свою индивидуальность. Если в этой борьбе побеждает общество, результатом социализации становится «практический тип» личности, не отделяющий свой интерес от интереса социального целого, приспособившийся к определенным условиям, но далее развиваться не способный (в реальности чаще всего доминируют именно такие практические типы). Но нравственной обязанностью человека Михайловский считал не адаптацию и конформизм, а борьбу против существующих ценностей и норм, ориентацию на идеал и стремление воплотить его в жизнь, утверждение своей духовной и душевной самостоятельности.



В одном из самых известных своих сочинений «Герои и толпа» Михайловский исследовал один из важнейших механизмов социализации – подражание. Проанализировав многочисленные виды подражания в природе (мимикрия) и обществе (средневековые эпидемии истерии, стигматы, эмоциональная восприимчивость и пр.), Михайловский предположил, что подражание основано на зрительном впечатлении, за которым следует имитация увиденного движения. Задержать это движение может только «велеие центрального органа». И «чем слабее централизация мысли, тем легче совершаются подобные движения» [6, с. 50].

Историки социологии отмечают, что Михайловский обратил внимание на социальную сущность подражания раньше основателя социальной психологии Г. Тарда. Приоритет, конечно, важен, но отметим, что между Михайловским и Тардом в понимании явления имеется существенная разница. Тард считал подражание основой целостности и развития общества, придавая, таким образом, явлению позитивный характер. Михайловский же рассматривает подражательность как «частный случай омрачения сознания и слабости воли, обусловленный какими-либо специальными обстоятельствами» [Там же, с. 58], т.е., скорее, как негативный фактор, свидетельство поражения личности в борьбе за свою индивидуальность. По сути, подражание, хоть и выступает у Михайловского в качестве механизма социализации (недаром он отмечал «обезьянничание» детей), но остается в роли «низшего» механизма, приводящего к возникновению того самого «практического типа», который сливается с группой, теряя свою индивидуальность. А потеря индивидуальности, по Михайловскому, – свидетельство слишком успешной адаптации, которая, в конечном счете, грозит человеку и обществу потерей способности к развитию.

Делая подобные выводы, Михайловский был далек от упрощений. Он не только не отрицал влияние среды на личность, но утверждал его самым решительным образом, подчеркивая, что только в столкновении со средой человек может либо приспособиться к ней, либо попытаться поднять ее до уровня своих требований. Как справедливо заметил Н. Кареев, всем своим творчеством философ выступал против социального дарвинизма, опровергая «тот взгляд на исторический процесс, в котором личность рассматривается лишь как материал, формируемый органической эволюцией, лишь как особь, приспособляющаяся к среде, лишь как пассивный продукт социального развития» [7, с. 394]. Михайловский стремился показать, что человек «не общественная клеточка, а самостоятельное существо, что он не зоологическая особь только, но и нравственная личность, что он не простой продукт культурной среды, но целый внутренний мир движений мысли, движений чувства, движений воли, проявляющихся наружу и вмещающихся в естественный ход вещей» [7].

Высокая оценка концепции Михайловского Н.И. Кареевым, известным российским историком, социологом и педагогом, отчасти объясняется тем, что сам Кареев, вслед за Лавровым и Михайловским, также рассматривал личность как исходный и ключевой субъект социальной жизни. Он полагал, что личность живет инновацией, инициативой, борьбой за индивидуальность, а общество – традициями и подражанием, и если личность стремится к самоопределению, то социальная среда пытается ассимилировать личность, подчинить ее: «Социальная организация есть предел личной свободы, культурная группа есть предел личной оригинальности» [8, с. 56]. В этом противостоянии, по мысли философа, суть процесса социализации.

Как и Михайловский, Кареев не отрицал роли социальной среды в развитии личности, но подчеркивал, что с ростом прав и свобод человека нарастает и степень его автономии от социума. Индивиды, достигшие достаточно высокой степени автономности, в отличие от большинства подражателей, становятся инициаторами социальных перемен. Именно «личности, которые создают и распространяют новые идеи и комбинируют силы общества для движения» [8, с. 281], двигают общество, выражая его назревшие потребности.

Таким образом, Кареев также противопоставляет личность обществу, ограничивающему ее индивидуальность и свободную деятельность. Отсюда следует и понимание социализации как вечной борьбы с социумом, в которой индивид пытается отстаивать свое право быть не похожим на других.

Совсем иначе понимал взаимоотношения личности с социумом В.С. Соловьев, полагавший, что «нельзя по существу про-

тивопоставлять личность и общество, нельзя спрашивать, что из этих двух есть цель и что только средство» [9, с. 281]. Понимая человеческую личность как «возможность для осуществления неограниченной действительности» [9, с. 282], Соловьев полагал, что общественность не есть по отношению к ней нечто внешнее: социальность коренится в самом определении личности, которая без связей с общественным целым осталась бы чистой неосуществленной возможностью. Поэтому между личностью и обществом нет противоречия: «по существенному своему значению общество не есть внешний предел личности, а ее внутреннее восполнение, и относительно множественности единичных лиц общество не есть их арифметическая сумма или механический агрегат, а нераздельная целостность общей жизни» [9]. Из такого понимания следует вывод о том, что социализация возможна только в общественной среде и через взаимодействие с нею.

Содержательный аспект социализации представляется Соловьевым, прежде всего, как развитие человеческой нравственности, в которой личность должна наиболее полно усвоить существо межличностных отношений, осознать социальную солидарность не как внешнее условие, а как внутреннюю задачу. Человек, по мысли философа, самим фактом своего рождения уже невольно включается в социальное существование; цель социализации состоит в том, чтобы «это невольное участие каждого во всем становилось вольным, все более и более сознательным и свободным, т.е. действительно-личным, – чтобы каждый все более и более понимал и исполнял общее дело как свое собственное» [9].

Такое нравственное становление личности проходит, по мысли Соловьева, три ступени: родовую (сохраняемую в форме семьи), национально-государственную и всемирно-человеческую. На первой ступени человек усваивает этические ценности своего рода, семьи; здесь социализации способствует почитание предков (родителей), солидарные и уважительные отношения между членами рода и соблюдение сдерживающих норм и правил человеческого общежития. На второй ступени человек начинает руководствоваться установками и интересами своей страны, государства; значительную роль в этом процессе играет писаный закон, право. На третьей ступени личность понимает и принимает общечеловеческие ценности и ими начинает руководствоваться в своей жизни – это происходит за счет усвоения религии и морали.

Семье как важнейшему институту социализации Соловьев придавал особое значение, считая ее «нравственной нормой общества» [9]. Человек не в состоянии применить безусловные нравственные требования ко всем личным существам, но нуждается в реализации нравственного начала, и только семья, в которой «не по намерению только и стремлению, но и фактически каждый есть цель для всех» [9] предоставляет ему возможность осуществлять нравственные отношения.

Очевидно, что, признавая роль и значение общественных институтов в становлении личности, Соловьев ни в коей мере не отрицал субъективного начала социализации. По его мнению, личность «в силу присущей ей бесконечной потенции понимания и стремления к лучшему является в избранных своих представителях началом движения и прогресса» [9] и представляет собой динамический аспект социальной истории. Общественная же среда представляет собой статический ее аспект, поскольку она есть уже осуществленная возможность, объективированное нравственное содержание. Когда оно начинает действовать как внешнее ограничение нравственной жизни и препятствует осуществлению положительных нравственных устремлений, наиболее одаренные личности становятся носителями высшего общественного сознания, которое стремится затем к воплощению в новых соответствующих ему социальных формах и порядках.

Гармоническая концепция личности, развивающейся посредством общества и вместе с ним, была создана Соловьевым в противовес излишне индивидуалистическим воззрениям, утверждающим самодостаточность индивида и усматривающим в общественных связях только внешнюю границу и произвольное стеснение, которое должно быть упразднено. Но точно так же Соловьев отвергал и крайности коллективизма, который, видя в жизни человечества только движение общественных масс, признавал личность за ничтожный и преходящий элемент общества, не имеющий никаких собственных прав. Именно такое воззрение лежало в основе марксистской философии, пользовавшаяся в России на рубеже веков большим успехом.



Философия Н.А. Бердяева основана на утверждении «первенства личности как экзистенциального субъекта» [10, с. 8]. Действительно, личность в философии Бердяева изначальна, а ее ценность абсолютна, и на основе этой посылки строится концепция взаимоотношений личности и социума, в ходе которых выясняется, «как и при каких обстоятельствах свободная самоопределяющаяся личность может, не поступаясь своей свободой, быть в гармонии с миром, и почему эта гармония скорее ожидаемая, чем наличная» [11, с. 13].

Согласно Бердяеву, каждая человеческая личность – это нечто уникальное и неповторимое, что не может быть сведено к природной или социальной реальности. При этом философ четко разводит два понятия: индивидуум и личность. Первое обозначает эмпирически существующего человека, который, с одной стороны, часть природы, с другой – элемент социального целого. Личность, в понимании Бердяева, – «категория религиозно-духовная», обозначающая то, что «не рождается, а творится Богом», и представляет «целостность и единство, обладающую безусловной и вечной ценностью» [12, с. 62].

Главной характеристикой личности, по мысли Бердяева, является свобода, понимаемая им как «бесосновная основа бытия» [12], как ничем не обусловленная «положительная творческая мощь» [13, с. 368]. Над несотворенной свободой не властен сам Бог, поэтому она первична по отношению к добру и злу. Это значит, что свобода может быть обращена как на добрые деяния, так и на злые. И распорядиться своей свободой (в том числе и отказаться от нее) может только сам человек, обладающий творческой мощью. Отказ от свободы, растворение в безличной природно-космической или социальной стихии, по глубокому убеждению Бердяева, – смерть для личности, причина обращения из личности в индивидуум. Вот почему Бердяев решительно выступает против власти государства, нации, народа, коллектива над человеком. Тем не менее, Н.А. Бердяев, как и В.С. Соловьев, не отрицал самой социальности, более того, предполагал, что без общения личности не существует. Но к социальному коллективу личность принадлежит лишь частью своего существа, другой же частью она принадлежит миру духовному. Поэтому человек не может не определять своего отношения к обществу, но сам при этом не может нравственно определяться обществом.

Таким образом, Бердяев разводит два процесса: социализацию и индивидуализацию. Социализацию он понимает негативно, как приспособление и адаптацию человека к обществу, некритическое принятие социальных установок, сопровождающееся потерей индивидуальности. Условием социализации становится право, т.е. система внешних социальных ограничений. Задача личности при этом – борьба «против той окончательной социализации человека, которая подавляет свободу духа и совести» [13, с. 370].

Думается, что резкие выпады философа против социализации обусловлены рядом существенных причин. Для Бердяева как последовательного персоналиста явление социализации, лишенное даже намека на активность субъекта и его избирательность по отношению к господствующим в обществе ценностям, не могло не вызвать критической оценки. Сюда же следует отнести и заниженную оценку социологии, которая, по мнению мыслителя, вращается вокруг человеческих мнений, но «ничего не знает о той первореальности, вокруг которой люди оценивают, выражают мнения и суждения» [14, с. 64].

Необходимо подчеркнуть, что Бердяев был далек от анархических суждений о ненужности социальных структур, организующих общественную жизнь индивидов. Для него выйти из-под нравственной власти общества значило не предаться разгулу страстей, а, напротив, принять на себя всю ответственность за свои поступки, не перекладывая ее на семейство, класс, партию, нацию. Формально выступая против социализации, Бердяев, по сути, утверждал важность того, что сейчас мы называем субъективным аспектом социализации: воспитания в личности самостоятельности, достоинства, ответственности, без которых не может быть свободы.

К проблемам социализации обращался и И.А. Ильин, который акцентировал внимание на социальной роли семьи как

института социализации, называя ее «первичным лоном человеческой культуры», в котором «мы все слагаемся..., со всеми нашими возможностями, чувствами и хотениями» [15, с. 199]. Он подчеркивал, что именно в семье «пробуждаются и начинают разворачиваться дремлющие силы личной души; здесь ребенок научается любить (кого и как?), верить (во что) и жертвовать (чему и чем?); здесь слагаются первые основы его характера; здесь открываются в душе ребенка главные источники его будущего счастья и несчастья; здесь ребенок становится *маленьким человеком*, из которого впоследствии разовьется *великая личность* или, может быть, *низкий проходимец*» [15, с. 202].

Ключевым механизмом социализации Ильин полагал подражание: «Дети все перенимают и всему подражают, незаметно, но глубоко вчувствуясь в жизнь своих родителей, тонко подмечая, угадывая, иногда бессознательно следя за старшими наподобие «неутомимых следопытов» [15, с. 207]. И если семья спаяна духовной любовью, то ребенок органически и естественно переймет традиции своей семьи и своего рода и творчески продолжит их своей жизнью. В понимании философа социализация ребенка имеет своей целью не просто усвоение им духовных основ, но развитие потребностей самовоспитания.

Ильин выделял четыре основных социализирующих аспекта семейной жизни. Во-первых, семья прививает ребенку чувство христианской любви, творческого самопожертвования и альтруизма, что дает основу для возникновения социальных чувств, уважения к общественным интересам. Во-вторых, семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать духовно-религиозную, национальную традицию. В-третьих, в семье индивид воспринимает идеи авторитета и социальной иерархии: через почитание родителей ребенок убеждается в том, что общественная жизнь предполагает наличие единой организующей власти. И, наконец, четвертое, – это «здоровое чувство частной собственности», которое прививает ребенку семья в ходе совместной хозяйственной деятельности.

Таким образом, по мысли Ильина, в семье человек получает все основные умения, позволяющие ему жить в обществе: соблюдать и ценить принцип социальной взаимопомощи, в то же время провивая себе дорогу в жизнь при помощи частной инициативы. В семье он «научается постепенно быть «частным» лицом, самостоятельной индивидуальностью и в то же время ценить и беречь лоно семейной любви и семейственной солидарности... Он научается творчески обходиться с имуществом, вырабатывать, создавать и приобретать хозяйственные блага и в то же время – подчинять начала частной собственности некой высшей, социальной... целесообразности» [15].

Важная социализирующая функция семьи, по мнению Ильина, недостаточно осознается обществом. Поэтому одной из первоочередных задач общества мыслитель считал укрепление семейной жизни.

Обобщая сказанное, можно утверждать, что русская философская и социологическая традиция по преимуществу основывается на идее о безусловной ценности человеческой личности, подкреплением чему зачастую становилось христианское мировоззрение (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев и др.). С позиций христианской антропологии личность выступает не только как категория исторически и социально обусловленная, но и как категория религиозно-духовная, оценочная, нравственная. Этим объясняется религиозная окрашенность персоналистического подхода к личности. В данном ключе было возможно понять субъектную сторону процесса социализации, уяснить активность социализируемого субъекта, избирательно относящегося к предлагаемым ему в обществе ценностям и установкам, одновременно нравственную требовательность к деятельности человека. Поэтому в своих концепциях социализации русские философы делали акцент на духовно-нравственном становлении личности, а в качестве ведущего принципа воспитания и обучения выдвигали принцип индивидуальности, требующий бережного и уважительного отношения к личности ребенка и молодого человека. В контексте грядущих исторических перспектив 1910–1920-х гг. это имело исключительное значение.

#### Библиографический список

1. Зеньковский, В.В. История русской философии: в 2 т. – Л., 1991. – Т.1 (2).
2. Лавров, П.Л. Антропологическая точка зрения в философии // Энциклопедический словарь. – СПб., 1862. – Т. 3.
3. Лавров, П.Л. Очерки вопросов практической философии // П.Л. Лавров Философия и социология. – М., 1965. – Т. 1.

4. Лавров, П.Л. Исторические письма // П.Л. Лавров. Философия и социология. – М., 1965. – Т. 2.
5. Михайловский, Н.К. Борьба за индивидуальность // Н.К. Михайловский. Избранные труды: в 2 т. – СПб., 1998. – Т. 2.
6. Михайловский, Н.К. Герои и толпа // Н.К. Михайловский. Избранные труды: в 2 т. – СПб., 1998. – Т. 2.
7. Кареев, Н.И. Памяти Н.К. Михайловского // Н.К. Михайловский. Избранные труды: в 2 т. – СПб., 1900. – Т. 2.
8. Кареев, Н.И. Основные вопросы философии истории: в 2 ч. Научные основы теории прогресса. – СПб., 1887. – Ч. 2.
9. Соловьев, В.С. Оправдание добра // В.С. Соловьев. Сочинения: в 2 т. – М., 1988. – Т. 1.
10. Ермичев, А.А. Три свободы Николая Бердяева. – М., 1990.
11. Ермичев, А.А. «Я всегда был ничьим человеком...» // Н.А. Бердяев: Pro и contra. – СПб., 1994.
12. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – М., 1993.
13. Бердяев, Н.А. Смысл творчества. – М., 1989.
14. Бердяев, Н.А. О назначении человека. – Париж, 1931.
15. Ильин, И.А. Путь к очевидности. – М., 1993.

## Bibliography

1. Zenjovskiy, V.V. Istoriya russkoy filosofii: v 2 t. – L., 1991. – T.1 (2).
2. Lavrov, P.L. Antropologicheskaya tochka zreniya v filosofii // Ehnciklopedicheskiy slovarj. – SPb., 1862. – Т. 3.
3. Lavrov, P.L. Ocherki voprosov prakticheskoy filosofii // P.L. Lavrov Filosofiya i sociologiya. – M., 1965. – Т. 1.
4. Lavrov, P.L. Istoricheskie pisjma // P.L. Lavrov. Filosofiya i sociologiya. – M., 1965. – Т. 2.
5. Mikhaylovskiy, N.K. Borjba za individualnostj // N.K. Mikhaylovskiy. Izbrannihe trudih: v 2 t. – SPb., 1998. – Т. 2.
6. Mikhaylovskiy, N.K. Geroi i tolpa // N.K. Mikhaylovskiy Izbrannihe trudih: v 2 t. – SPb., 1998. – Т. 2.
7. Kareev, N.I. Pamyati N.K. Mikhaylovskogo // N.K. Mikhaylovskiy. Izbrannihe trudih: v 2 t. – SPb., 1900. – Т. 2.
8. Kareev, N.I. Osnovnihe voprosih filosofii istorii: v 2 ch. Nauchnihe osnovih teorii progressa. – SPb., 1887. – Ch. 2.
9. Solovjev, V.S. Opravdanie dobra // V.S. Solovjev. Sochineniya: v 2 t. – M., 1988. – Т. 1.
10. Ermichev, A.A. Tri svobodih Nikolaya Berdyaeva. – M., 1990.
11. Ermichev, A.A. «Ya vseгда bihl nichjim chelovekom...» // N.A. Berdyayev: Pro i contra. – SPb., 1994.
12. Berdyayev, N.A. O naznachenii cheloveka. – M., 1993.
13. Berdyayev, N.A. Smihsl tvorchestva. – M., 1989.
14. Berdyayev, N.A. O naznachenii cheloveka. – Parizh, 1931.
15. Iljin, I.A. Putj k ochevidnosti. – M., 1993.

*Статья поступила в редакцию 12.05.14*

# Раздел 9

## ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА – доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА – доктор экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)

УДК 338.12

*Gurova S.L. COASTAL REGIONS AS A SPECIAL GROUP OF OBJECTS OF SOCIAL AND ECONOMIC REGULATION.* The paper presents a theoretical approach to the consideration of the prospects of development of coastal regions as a separate type of classification group of social and economic policy, based on consideration of the territorial competitive advantages due to tellurocratic and tallasocratic factors.

**Key words:** coastal regions, socio-economic development, tellurocraty, tallasocracy.

**С.Л. Гурова**, аспирант каф. экономики и менеджмента ЧОУ ВПО «Северо-Кавказский институт бизнеса, инженерных и информационных технологий», г. Армавир, E-mail: [gurova\\_sveta@mail.ru](mailto:gurova_sveta@mail.ru)

### ПРИБРЕЖНЫЕ РЕГИОНЫ КАК ОСОБАЯ ГРУППА ОБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

В статье представлен теоретический подход к рассмотрению перспектив развития регионов прибрежного типа как отдельной классификационной группы объектов социально-экономической политики, основанный на рассмотрении территориальных конкурентных преимуществ, обусловленных теллурократическими и талласократическими факторами.

**Ключевые слова:** прибрежные регионы, социально-экономическое развитие, теллурократия, талласократия.

Сложившаяся палитра регионов как объектов социально-экономической политики государства определяет индивидуально-адаптивные подходы к регулированию параметров их развития в экономическом и пространственном аспектах. Традиционно по типу пространственной локализации, во многом детерминирующей экономические характеристики территорий, выделяют следующие типы субъектов: центральные, срединные, периферийные, приграничные, анклавные. [1]. В то же время из сферы теоретических и методико-прикладных исследований, по нашему мнению, необоснованно «выпадает» еще один тип территориальных формирований – регионы прибрежного типа. Перспективы их развития нами связываются с теорией новых форм пространственной организации экономики, опирающиеся на сетевые, мультилокационные образования, а также с разработкой концептуальных положений, базирующихся на учете теллуро- и талласократических факторов.

Применение такого подхода к исследованию условий, факторов и перспектив развития рассматриваемых нами прибрежных регионов обусловлено достаточно исследованным и распространенным характером отраслевых и пространственно-экономических направлений региональной науки. По мнению авторов, исследуемый тип регионов, его особенности следует рассматривать в неразрывной связи с факторами и условиями размещения и специализации, обусловленными морем и сушей как главными доминантами их образования.

Данный подход базируется на положениях фундаментально-го дуализма геополитики, отраженного в географическом устройстве территорий и их цивилизационного развития. Этот дуализм выражается в противопоставлении «теллурократии» (сухопутного могущества) и «талласократии» (морского могущества) [2].

«Теллурократия», «сухопутное могущество», связано с фиксированностью пространства и устойчивостью его качественных ориентаций и характеристик [2].

«Талассократия», «морское могущество» представляет собой тип цивилизации, основанной на противоположных установках. Этот тип динамичен, подвижен, склонен к техническому развитию. Его приоритеты – кочевничество (особенно мореплавание), торговля, дух индивидуального предпринимательства [2].

Рассмотрим особенности теллуро- и талассократичной природы прибрежных регионов России. Следует отметить, что на территории прибрежных регионов в настоящее время проживает свыше 22 млн. человек постоянного населения. Среди данного типа региональных субъектов можно выделить три условных подгруппы:

1 подтип – демографически обеспеченные и развитые в социально-экономическом плане субъекты побережья Балтики, Черного и Азовского морей, Юг Приморья и Сахалина;

2 подтип – сложные в демографическом плане и малообеспеченные инфраструктурными объектами регионы Севера, побережья Карского моря, Дальнего Востока;

3 подтип – труднодоступные, но ресурсоизбыточные регионы Курил, Корякское побережье Берингова моря, а также обширные районы побережья Охотского и Чукотского морей.

Прежде всего, теллурократичным по своему происхождению следует считать преимущества регионов, обусловленные наличием обширных и зачастую всесезонных зон отдыха и примыкающих к ним сервисных территорий туристско-рекреационной специализации экономики. Сухопутная пограничность с рядом иностранных государств обуславливает разнообразие и насыщенность торгово-производственных связей, а также полиэтнические особенности территории. В этой зоне активно про-

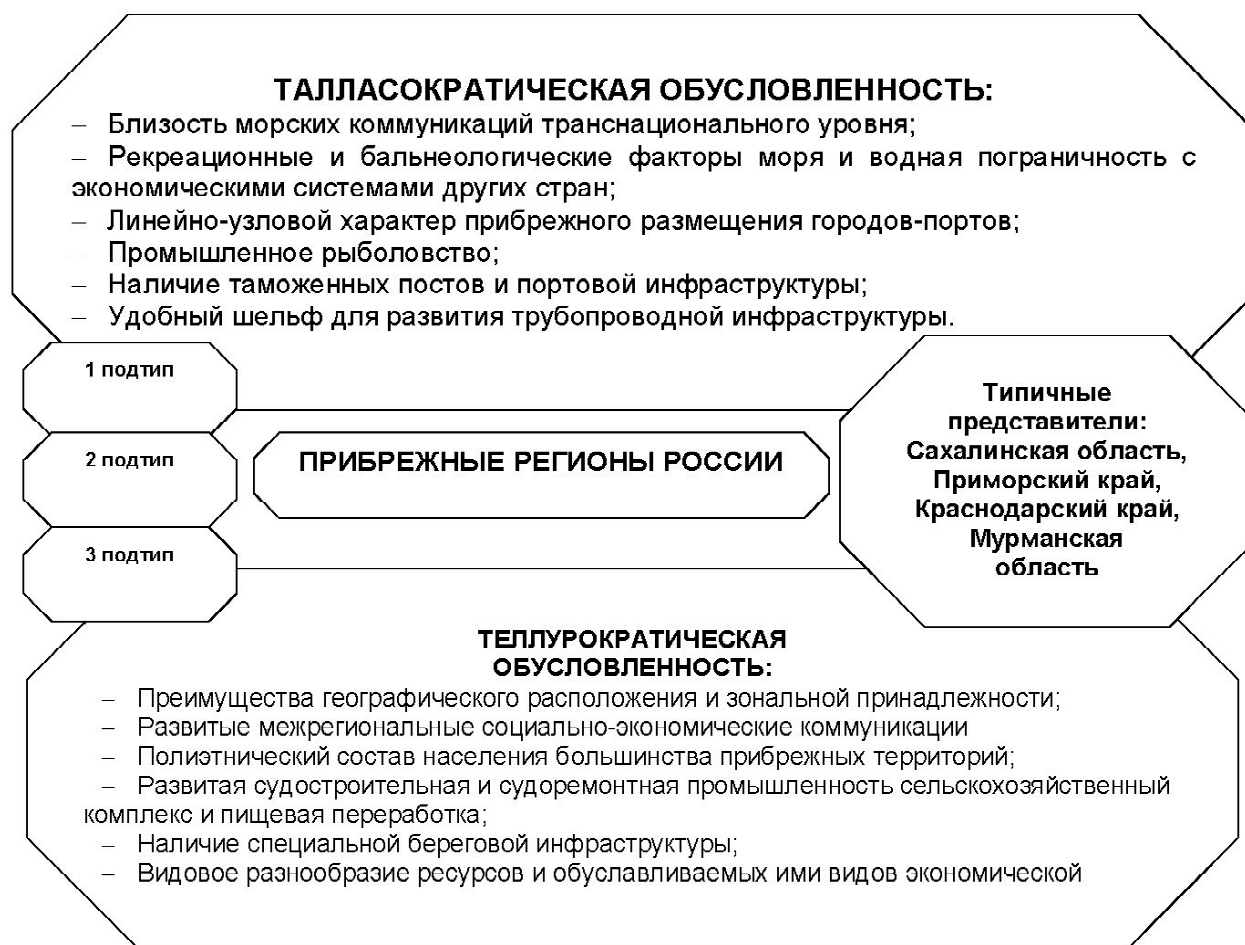


Рис. 1. Конкурентные преимущества прибрежных регионов в контексте влияния теллуру- и талласократических факторов

текают также миграционные и транзитно-трансфертные процессы, что обусловлено развитостью дорожной сети, дружественным характером международных отношений. В этой связи прибрежные регионы следует рассматривать с позиций «входных ворот» для ресурсов, капитала, знаний, технологий и товаров.

Помимо туристической и досуговой специализации экономики, следует выделить судостроительную и судоремонтную ориентацию промышленности, развитое портовое хозяйство, дороги и таможенные посты в инфраструктурном плане. Кроме того, традиционно южные регионы благоприятны для развития отраслей сельского хозяйства, обладающих существенным экспортно-ориентированным потенциалом.

Говоря о влиянии на социально-экономическое развитие прибрежных регионов факторов талассократического характера, в первую очередь, следует выделить влияние рыбопромышленного промысла и близости морских коммуникаций. Выгодное географическое положение большинства регионов позволяет активно организовывать и использовать торговые связи со странами Восточной Азии, Океании, средиземноморского бассейна и Атлантического океана, формировать и эксплуатировать инфраструктуру для транспортировки углеводородов.

В геополитическом аспекте усиление барьерных функций прибрежных регионов следует рассматривать как реакцию на наличие прилегающих морских границ ряда стран, достаточно сильных в экспансионном плане. Поэтому обустройство приграничной инфраструктуры, таможенных и физических барьеров является неотъемлемым атрибутом регионального компонента общегосударственной политики.

В этом плане рассматриваемые нами прибрежные регионы, в соответствии с теорией талассократичности, опираются на линейность цепочек прибрежных городов-портов с дислокацией в них военных баз [3].

Следует также принимать во внимание детерминанту наличия лечебных и ихтиологических ресурсов моря, которые во

многом обусловлены меромиктическим характером водной поверхности. Это позволяет вести промышленную рыбную ловлю, в том числе, используя донное траление, что в значительной доле определяет социально-экономический профиль рассматриваемых регионов.

Подводя итог, следует отметить, что предложенная нами позиция рассмотрения прибрежных регионов в контексте влияния факторов и условий талассократической и теллуократической природы обладает более высоким уровнем теоретического познания и обобщения и позволяет в геополитическом, геоэкономическом контексте объяснять, прогнозировать развитие тех или иных явлений и процессов в них, объединенных не только территориальной общностью, но и смежностью и переплетением отраслевых, социально-экономических, культурных, этно-конфессиональных связей (рис. 1).

В контексте использования положений представленного нами теоретического подхода сформулируем направления пространственно-экономического развития прибрежных регионов с учетом детерминант их конкурентных преимуществ:

- формирование на базе прибрежных регионов специальных зон туристско-рекреационного типа;
- создание региональных агентств по использованию ресурсов прибрежных субъектов;
- выделение особых экономических зон общегосударственного масштаба;
- создание новых пространственно-сетевых конструкций на базе вовлечения имеющейся прибрежной инфраструктуры в экономические локусы промышленного и аквакультурного характера.

Выделенные сущностно-специфические особенности прибрежных регионов позволяют разрабатывать более детальные программы, планы и проекты комплексного социально-экономического развития их территорий, с целью реализации теллуру- и талласократических конкурентных преимуществ.

## Библиографический список

1. Казаков, М.Ю. Пространственное развитие экономики региона: теоретические возможности и практические аспекты / М.Ю. Казаков, А.Н. Бобрышев // Russian journal of Earth Sciences. – 2012. – № 12.
2. Дугин, А.Г. Основы геополитики. – М., 1997.
3. Адаменко, Е.А. Формирование перспективных направлений развития субрегиональных социально-экономических систем: автореф. дис. ... канд. эконом. наук. – Ставрополь, 2011.

## Bibliography

1. Kazakov, M.Yu. Prostranstvennoe razvitie ehkonomiki regiona: teoreticheskie vozmozhnosti i prakticheskie aspektih / M.Yu. Kazakov, A.N. Bobrihshev // Russian journal of Earth Sciences. – 2012. – № 12.
2. Dugin, A.G. Osnovih geopolitiki. – M., 1997.
3. Adamenko, E.A. Formirovanie perspektivnihkh napravleniy razvitiya subregionalnihkh socialjno-ehkonomicheskikh sistem: avtoref. dis. ... kand. ehkonom. nauk. – Stavropolj, 2011.

Статья поступила в редакцию 09.04.14

УДК 330.34:005.548.1

*Yeryomin R.V., Ozerov P.V.* **CONCEPTUAL BASES OF MULTIPLAYER MONITORING OF AGRICULTURAL SECTOR MODERNIZATION PROGRAMS.** The paper presents the general and specific view on the rules of monitoring programs for modernization of agricultural sectors. The paper distinguishes monitoring conducted from the positions of various categories of users.

**Key words:** monitoring, agriculture, modernization, industry development program.

**Р.В. Еремин**, канд. эконом. наук, доц. каф. отраслевой и мировой экономики ФГБОУ ВПО «Донской гос. аграрный университет», п. Персиановский, E-mail: [erv700@yandex.ru](mailto:erv700@yandex.ru); **П.В. Озеров**, канд. эконом. наук, доц. каф. отраслевой и мировой экономики ФГБОУ ВПО «Донской гос. аграрный университет», п. Персиановский, E-mail: [Ozerov-petja@rambler.ru](mailto:Ozerov-petja@rambler.ru)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОГРАММ МОДЕРНИЗАЦИИ ОТРАСЛЕЙ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА

В статье приведены общие и специфические положения об особенностях мониторинга программ модернизации отраслей сельского хозяйства, проводимого с позиций различных категорий пользователей.

**Ключевые слова:** мониторинг, сельское хозяйство, модернизация, отрасли, программы развития.

Современный этап развития сельского хозяйства характеризуется активизацией межсубъектных и межтерриториальных интеграционных процессов, как в экономической, так и в производственно-технологической сферах, что требует непрерывной диагностики среды их функционирования на предмет выявления структурных и функциональных дисбалансов в развитии отдельных предприятий, асимметрии в функционировании хозяйствующих субъектов отдельных территорий и степени их участия в формировании валового продукта сельскохозяйственной отрасли.

Формирование и осуществление эффективной стратегии модернизации отраслей сельского хозяйства определяет необходимость поиска резервов совершенствования механизмов управления, которое проистекает в основном посредством реализации стратегических целевых программ и проектов, мониторинг эффективности выполнения которых и степени их влияния на последующее развитие отраслей в целом, как правило, проводится фрагментарно, в основном ввиду отсутствия необходимого инструментария. В существующих государственных программах развития сельского хозяйства среди проблем отраслевого менеджмента, решение которых обеспечит устойчивое развитие объектов управления, отмечается необходимость принятия управленческих решений с учетом отраслевых особенностей функционирования отдельных производственных зон, предприятий и целых территорий, что определяет значимость разработки эффективного и оперативного механизма его информационного обеспечения.

Совершенствование механизмов принятия управленческих решений при реализации стратегических векторов модернизации сельского хозяйства должно происходить за счет оптимизации методических подходов к проведению полносистемного, качественного мониторинга, отвечающего запросам всех заинтересованных пользователей [1].

Главенствующая роль мониторинга заключается еще и в том, что он способствует выработке релевантной информации для реализации комплексно-целевых программ модер-

низационных преобразований в отрасли, налаживанию взаимодействия инициаторов модернизации в лице властных структур федерального центра и территориальных органов отраслевого управления [2].

Методологические трудности формирования концепции проведения мониторинга реализации стратегии модернизации отраслей сельского хозяйства, по нашему мнению, во многом обусловлены отсутствием разработок, позволяющих иметь представление об использовании информационно-аналитической базы в системе принятия стратегических решений отраслевого управления. Важной задачей является поисково-эвристическая постановка и решение проблемы организации постоянного мониторинга проектируемых и реализуемых стратегических программ развития отрасли в контексте их результативности, эффективности, преемственности, соответствия запросам целевой аудитории и т.д.

Система мониторинга реализации мероприятий развития отраслей сельского хозяйства, как составное звено единой информационно-обслуживающей среды отраслевого менеджмента, должна отвечать следующим требованиям:

1. Обладать существенным прогностическим потенциалом и высокой степенью аналитичности вырабатываемой информации для принятия эффективных управленческих решений.

2. Обеспечивать не тенденциозные параметры оценки с однородной констатацией изолированного факта, такого как «рост» или «снижение», а многоаспектные характеристики изучаемых явлений.

3. Количество показателей мониторинга должно быть оптимальным для получения релевантной информации, при этом диагностика развития процессов модернизации не должна сводиться к статистическому анализу с огромным количеством малоинформативных и противоречащих друг другу показателей, а содержать небольшое количество показателей, наиболее точно отражающих суть изучаемых процессов.

4. Показатели, включаемые в систему мониторинга реализации стратегических направлений развития отраслей сельско-

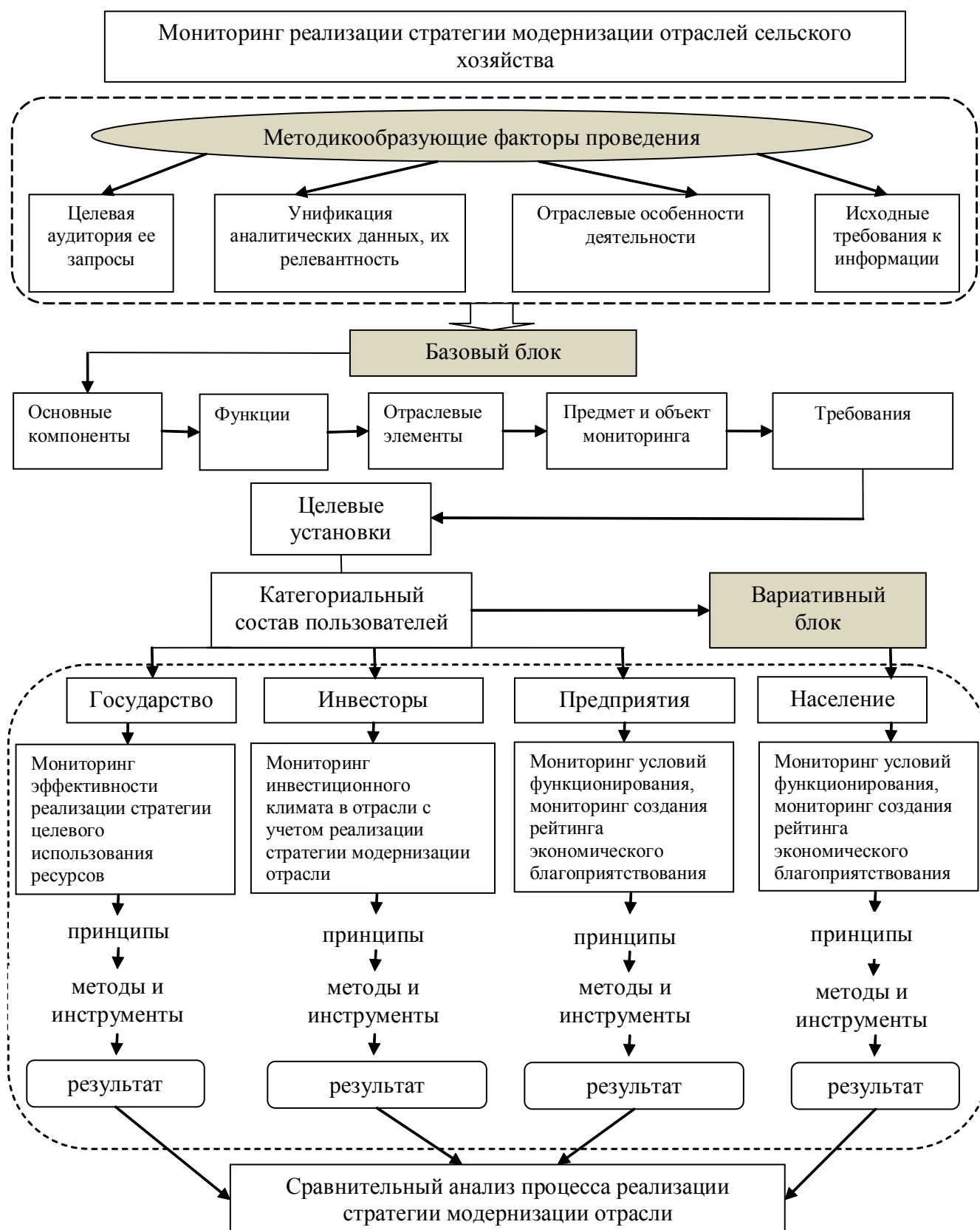


Рис. 1. Концептуальная модель системы мониторинга программ и проектов модернизации отраслей сельского хозяйства

го хозяйства должны отражать все аспекты их функционирования и отвечать запросам конечных потребителей вырабатываемой информации.

5. Система мониторинга должна учитывать и строиться с учетом существующих стратегических приоритетов террито-

риального и социально-экономического развития на среднесрочную и долгосрочную перспективу.

6. Индикативные показатели, включаемые в систему мониторинга должны иметь обоснованную базу сравнения, с целью повышения обоснованности их интерпретации;

7. показатели должны учитывать территориальную индивидуальность и специфические особенности функционирования смежных отраслей и отраслей-контрагентов и др.

8. Мониторинг должен быть построен таким образом, чтобы не только выявить степень эффективности и результативности реализации стратегических направлений отраслевых преобразований, но и диагностировать степень потенциальной возможности саморегулирования.

В настоящее время нет единой утвержденной для всей сельскохозяйственной отрасли методики отслеживания тенденций развития, отсутствует разграниченная система показателей по основным категориям пользователей результатов мониторинга [3]. Но в общем виде методику проведения мониторинга можно представить следующим образом.

На первом этапе происходит принятие управленческого решения о начале мониторинга, затем определяется его цель и объект. Затем утверждается перечень показателей, характеризующих объект мониторинга, определяется набор методов

проведения мониторинга. Немаловажным этапом является сбор достоверной и статистически значимой информации о состоянии объекта мониторинга в разрезе показателей. Затем осуществляется непосредственно обработка информации, её анализ, с последующим изучением и экономической интерпретацией полученных результатов.

Вместе с тем реализация подобного алгоритма применительно к процессам развития отраслей сельского хозяйства требует научной разработки концептуальных элементов общеметодологического и специфического порядка (рис. 1).

Формирование системы мониторинга реализации стратегии модернизации отраслей сельского хозяйства на основе обозначенных в исследовании подходов и принципов создаст комплекс организационно-экономических предпосылок для повышения управляемости отраслью, для целей её дальнейшего развития и решения проблем продовольственной и экономической безопасности.

#### Библиографический список

1. Еремин, Р.В. Особенности проведения мониторинга социально-экономического развития региона с позиции различных групп пользователей // Управление экономическими системами: электронный интернет-журнал. – 2011. – № 4.
2. Озеров, П.В. Использование программно-целевого подхода в развитии поляризованного экономического пространства // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 23.
3. Бобрышев, А.Н. Концептуальные основы мониторинга социально-экономического развития региона / А.Н. Бобрышев, М.Ю. Казаков / Kant. – 2011. – № 2.

#### Bibliography

1. Eremin, R.V. Osobennosti provedeniya monitoringa socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya regiona s pozicii razlichnykh grupp poljzovatelej // Upravlenie ehkonomicheskimi sistemami: ehlektronniy internet-zhurnal. – 2011. – № 4.
2. Ozerov, P.V. Ispoljzovanie programno-celevogo podkhoda v razvitii polarizovannogo ehkonomicheskogo prostranstva // Vestnik Universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya). – 2011. – № 23.
3. Bobrihshev, A.N. Konceptualniye osnovy monitoringa socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya regiona / A.N. Bobrihshev, M.Yu. Kazakov // Kant. – 2011. – № 2.

Статья поступила в редакцию 02.04.14

УДК 657

*Kobylatova M.F., Kusch Ye.N. TAX ADMINISTRATION: BASICS, PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS.*

The paper studies approaches to the definition of tax administration, reveals its main problems and prospects of development in Russia.

**Key words:** special tax regimes, patent system of taxation, individual entrepreneurs, potential income, preferences.

**М.Ф. Кобылатова**, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь;  
**Е.Н. Куш**, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь,  
 E-mail: darkabyss@mail.ru

## НАЛОГОВОЕ АДМИНИСТРИРОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассмотрены подходы к определению сущности налогового администрирования, выявлены его основные проблемы и перспективы развития в России.

**Ключевые слова:** налоговое администрирование, налог, органы, система.

Налоговая система любой страны является важнейшим механизмом воздействия на рыночные отношения, эффективность функционирования которого предопределяет финансовое благополучие государства в целом. Существенные изменения в налоговых системах большинства стран мира, внесенные за последние двадцать лет, способствовали повышению собираемости налогов, усилению их контролирующей и регулирующей функций, совершенствованию налогового администрирования.

Среди первоочередных задач налогового администрирования выделяются: формирование объективно обоснованной налоговой политики, защищающей внутренние рынки страны от иностранной конкуренции, путем введения дополнительных налоговых стимулов и ограничений; разработка таких мер в области налогообложения, которые способствуют развитию малого бизнеса в стране, контролируют организаций-монополистов и не препятствуют реализации программ социальной поддержки на-

селения; прогнозирование и планирование налоговых поступлений и составление на базе полученных данных расчетов перспективного роста доходности отдельных субъектов экономики.

Налоговое администрирование основывается на принципах, установленных ст. 3 НК РФ. К ним относятся законность, презумпция невиновности налогоплательщика, равенство перед законом, определенность элементов налогов, стабильность налоговой системы, единство экономического пространства и другие [1].

Таким образом, налоговое администрирование призвано обеспечивать эффективность проводимой налоговой политики, в рамках установленного законодательства о налогах и сборах. От того, насколько успешной будет деятельность компетентных государственных органов в этой области, зависит экономическое благополучие населения страны. Слабо развитая система налогового администрирования не способна обеспечить соблю-

дение налогоплательщиками действующего налогового законодательства. Это способствует развитию теневого сектора экономики, уменьшению объема налоговых поступлений в бюджет, и, как следствие, снижению уровня жизни граждан. В налоговом администрировании широко используются методы планирования и прогнозирования. Они не только помогают в реализации фискальной функции налогов, но и обеспечивают возможность оптимизировать тактику и стратегию регулирования налоговых правоотношений.

Помимо планирования и прогнозирования, в осуществлении эффективного налогового администрирования помогают методы регулирования и налогового контроля. Налоговое регулирование предполагает своевременное внесение поправок в налоговую политику страны с целью достижения прозрачности, ясности и открытости действующего правового механизма. Сущность налогового контроля, как метода налогового администрирования, выражается в контроле налоговых органов за соблюдением налогоплательщиками нормативных актов о налогах и сборах, правильностью исчисления, своевременностью и полнотой их уплаты (перечисления) в консолидированный бюджет.

Существенным недостатком в организации работы налоговых органов на сегодняшний день является отсутствие такой концепции, которая бы объединила методологию налогообложения с автоматизированной системой и организационной структурой налоговых органов. С каждым годом на налоговый учет становятся все больше физических и юридических лиц, но действующая система электронного документооборота, не способная обеспечивать оперативное взаимодействие инспекций между субъектами страны.

В настоящее время для повышения эффективности налогового администрирования требуются следующие условия: максимальная автоматизация процесса сбора, обработки и хранения бухгалтерской и налоговой отчетности; создание централизованного информационного пространства с возможностью оперативного получения необходимых данных для проведения контрольных мероприятий; стандартизация функциональности налогового администрирования; унификация программно-технических комплексов. Важным направлением в совершенствовании налогового администрирования является перераспределение всех функций в области налогообложения между компетентными государственными органами. Интеграция полномочий позволит налоговым органам осуществлять деятельность только в рамках налоговых правоотношений и освободит от излишнего документооборота.

Среди приоритетных направлений налоговой политики РФ остается совершенствование налогового администрирования. В частности, особое внимание уделяется противодействию уклонения от уплаты налогов путем размещения средств в оффшорных зонах. Планируется разработка документа, в соответствии с которым будет разрешен обмен налоговой информацией с оффшорными и низконалоговыми юрисдикциями. С учетом

того, что одним из обязательных положений вышеупомянутого документа будет возможность российских налоговых органов участвовать в налоговых проверках на территории стран-оффшоров, аналогичная возможность на взаимной основе будет предоставлена представителям налоговых органов таких стран. Поскольку подобные положения не соответствуют положениям законодательства РФ, во избежание необходимости ратифицировать каждое соглашение об обмене налоговой информацией с оффшорными и низконалоговыми юрисдикциями, планируется внесение изменений в статью 87 НК РФ о возможности участия представителей иностранных налоговых органов в налоговых проверках в РФ, когда это предусмотрено соответствующим международным соглашением [2].

Важным аспектом в совершенствовании налогового администрирования является также борьба с «фирмами-однодневками». Для реализации данного направления налоговыми органами будут предоставлены дополнительные полномочия в части камеральных проверок, истребования необходимых для проведения мер по контролю документов, установлении фактов участия бенефициариев в схемах уклонения от уплаты налоговых платежей. Среди прочих мер по улучшению механизма налогового администрирования хотелось бы выделить следующие: расширение использования института банковской гарантии в качестве способа обеспечения исполнения обязанности по уплате налога (сбора), в том числе в случаях изменения сроков уплаты налогов (сборов); увеличение до одного месяца срока для подготовки лицами, в отношении которых проводились проверки, возражений по актам соответствующих проверок; уточнение положений Кодекса об учете в налоговых органах организаций (в частности, управляющих компаний закрытых паевых инвестиционных фондов, организаций – ответственных участников консолидированных групп налогоплательщиков); уточнение обязанностей органов, осуществляющих регистрацию и миграционный учет физических лиц по месту жительства, а также регистрацию актов гражданского состояния физических лиц, информировать налоговые органы о фактах такой регистрации или постановке на учет, либо о фактах рождения и смерти физических лиц; установление обязанности налогоплательщиков-организаций и индивидуальных предпринимателей информировать налоговые органы о заключении и прекращении договоров простого товарищества, а также об участниках таких договоров [2].

Направления совершенствования налогового администрирования призваны повысить собираемость налоговых платежей в консолидированный бюджет. Становление администрирования в нашей стране занимает длительный период времени, так как специфика экономики России не позволяет в полной мере использовать опыт зарубежных стран. Попытки компенсировать недостающие в бюджет налоговые платежи путем повышения ставок налогов, приводят к развитию теневого сектора экономики и, как следствие, еще меньшей налоговой доходности. Поэтому налоговое администрирование было и остается главным инструментом налоговой политики любого государства.

#### Библиографический список

1. Налоговый кодекс Российской Федерации. Части первая и вторая: текст с изм. и доп. на 25 января 2013 г. – М., 2013.
2. Основные направления налоговой политики Российской Федерации на 2014 год и на плановый период 2015 и 2016 годов (одобрено Правительством РФ 30.05.2013) [Э/р] «КонсультантПлюс».

#### Bibliography

1. Nalogovihy kodeks Rossiyskoy Federacii. Chasti pervaya i vtoraya: tekst s izm. i dop. na 25 yanvarya 2013 g. – M., 2013.
2. Osnovniye napravleniya nalogovoy politiki Rossiyskoy Federacii na 2014 god i na planovihy period 2015 i 2016 godov (odobreno Pravitel'stvom RF 30.05.2013) [Eh/r] «Konstul'tantPlyus».

Статья поступила в редакцию 04.04.14

УДК 332.1: 330

**Ozerov P.V., Yeryomin R.V. DEVELOPMENT SYSTEM OF MONITORING AND DIAGNOSTICS OF REALIZATION OF DEVELOPMENTAL PROGRAMS OF TERRITORIES.** The article reveals the basics of the scientific and methodological ideas of formation and use of monitoring and diagnostics of programs for development of territories based of multiparametric assessment of the main stages of program-oriented management with the use of expert's reports.

**Key words:** region, socio-economic development, software-oriented management, monitoring, diagnostics.



**П.В. Озеров**, канд. экон. наук, доц. каф. отраслевой и мировой экономики ФГБОУ ВПО «Донской гос. аграрный университет», п. Персиановский, E-mail: Ozerov-petja@rambler.ru;  
**Р.В. Еремин**, канд. экон. наук, доц. каф. отраслевой и мировой экономики ФГБОУ ВПО «Донской гос. аграрный университет», п. Персиановский, E-mail: erv700@yandex.ru

## РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА И ДИАГНОСТИКИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ТЕРРИТОРИЙ

В статье раскрывается сущность научно-методической идеи формирования и использования системы мониторинга и диагностики реализации программ развития территорий на основе мультипараметрической оценки основных стадий программно-целевого управления с использованием экспертных заключений.

**Ключевые слова:** регион, социально-экономическое развитие, программно-целевое управление, мониторинг, диагностика.

Наиболее действенным инструментом социально-экономических преобразований в регионе является реализация тактических и стратегических документов программно-целевого характера. Среди них можно рассматривать целевые программы, планы мероприятий, стратегии и концепции развития [1]. Отмечая несомненные достоинства программно-целевого подхода, все же отметим, что он не может дать желаемого эффекта без действенной системы мониторинга за реализацией мероприятий, а также без сверки их вектора со стратегическими приоритетами развития региона.

Таким образом, в данном исследовании мы предпримем поисково-эвристическую попытку разработки методических подходов по формированию системы мониторинга и диагностики реализации программ развития территорий, которая предполагает смысловой анализ мероприятий, запланированных в программах регионального развития и оперативно-тактических планов деятельности органов региональной и муниципальной власти.

Предлагаемая система мониторинга и диагностики реализации программ развития территорий – это целостный комплекс мероприятий органов регионального менеджмента, ориентированный на перманентный сбор релевантной информации, посредством частных индикаторов выполнения единой концепции, на разных стадиях ее реализации, связанных с диагностикой содержания и эффективности реализации целевых программ развития региона [2].

Предлагаемая система мониторинга и диагностики реализации программ развития территорий базируется на диагностике трех основных параметров развития региональной социально-экономической системы:

1. Диагностика параметров выполнения концепции социально-экономического развития региона.

2. Диагностика параметров выполнения концепции пространственного развития региона.

3. Диагностика параметров выполнения концепции улучшения параметров функционирования периферийных территорий. В рамках одной статьи невозможно привести сформированные параметры для проведения мониторинга и диагностики в разрезе приведенных трех аспектов, а также основных стадий программно-целевого управления, а в большей части имеет смысл отразить результаты апробации данной системы, выполненной на эмпирико-фактологической базе Ростовской области.

Реализационный потенциал предлагаемой нами системы мониторинга и диагностики реализации программ развития территорий состоит в комплексной полиаспектной оценке различных компонентов региональной политики, выполняемой в разрезе двух центров ответственности: регионального и муниципального.

Данная система ориентирована на получение синтетических оценок деятельности органов системы регионального и муниципального менеджмента и дальнейшего использования полученных оценок в регулировании пространственного и социально-экономического развития региона [3].

В ходе использования системы мониторинга и диагностики реализации программ развития территорий органы регионального менеджмента должны оценивать уровень структурной и содержательной проработки программ и проектов и на основании оценки получаемых пороговых значений делать вывод о целесообразности дальнейшей реализации программных документов или их организационно-методической доработке. Для определения пороговых значений нами был идентифицирован максимально возможный балл по каждому подразделу системы индикаторов оценки концепции социально-экономического раз-

Нормативные пороговые значения контрольных индикаторов

Таблица 1

Параметры системы программно-целевого управления	Разработка программ		Реализация программ		Оценка эффективности		уровень
	Величина пороговых значений (баллы)						
	Доработка	Реализация	Доработка	Реализация	Доработка	Реализация	
1. Социально-экономическое развитие региона	≤ 7	8 – 12	≤ 10	11 – 18	≤ 7	8 – 12	региональный
2. Пространственное развитие региона	≤ 4	5 – 9	≤ 6	7 – 11	≤ 4	5 – 7	
3. Развитие периферийных территорий	≤ 9	10 – 16	≤ 9	10 – 16	≤ 6	7 – 11	
4. Социально-экономическое развитие региона	≤ 7	8 – 13	≤ 10	11 – 18	≤ 6	7 – 11	муниципальный
5. Пространственное развитие региона	≤ 5	6 – 10	≤ 7	8 – 12	≤ 4	5 – 7	
6. Развитие периферийных территорий	≤ 8	9 – 15	≤ 6	7 – 11	≤ 3	4 – 6	

Таблица 2

Фактические пороговые значения контрольных индикаторов модельных территориальных субъектов

Параметры системы программно-целевого управления	Ростовская область		г. Ростов-на-Дону		г. Новочеркасск	
	Факт. величина баллов	Рекомендации	Факт. величина баллов	Рекомендации	Факт. величина баллов	Рекомендации
1. Социально-экономическое развитие региона	8	►	10	►	7	■
2. Пространственное развитие региона	2	■	7	►	7	►
3. Развитие периферийных территорий	5	■	5	■	6	■
►	Высокая организационно-методическая готовность регионального (муниципального) менеджмента к реализации программно-целевых мероприятий					
■	Существуют существенные ограничители к реализации программно-целевых мероприятий, требующие корректировки разработочно-рекомендационных блоков концепции					

вития региона, затем исходя из принципа электоральной целесообразности определялось минимальное пороговое (проходное) значение, фактическое соответствие которому конкретного субъекта позволяет говорить о возможности реализации диагностируемого подраздела концепции. В случае? если фактически набранное количество баллов ниже порогового значения, принимается решение о организационно-методической доработке тестируемого значения. Пороговые значения контрольных индикаторов системы приведены в таблице 1.

Апробация предложенной нами системы велась с использованием оценок полученных с использованием фокус-групп диагностируемых региональный уровень в целом, а также 2 региональных полюсов роста – Ростов-на-Дону и Новочеркасск.

Мониторингу и диагностике в сложившихся условиях подлежат только разработочные аспекты, соответствующие первому этапу программно-целевого управления, так как последующие этапы предполагают фактическую реализацию ее положений, а первый состоит в оценке готовности системы регионального менеджмента к разработке и реализации целевых программ (таблица 2).

Результаты показывают, что в целом по трем оцениваемым субъектам, наибольшая степень готовности соответствует реализации социально-экономических аспектов региональной по-

литики. Подобную готовность демонстрируют все три оцениваемые субъекта (Ростовская область – 8 баллов; г. Ростов-на-Дону – 10 баллов; г. Новочеркасск – 7 баллов). Обращает на себя внимание критически низкий уровень организационно-методической проработки программ пространственного развития регионального уровня – 2 балла, на фоне минимально необходимого для г. Новочеркасска и г. Ростова-на-Дону – 7 баллов. Оценка степени готовности к реализации программ и проектов в области улучшения параметров развития периферийных территорий показала практически одинаковый уровень для всех исследуемых субъектов, который в тоже время является недостаточным (Ростовская область – 5 баллов; г. Ростов-на-Дону – 5 баллов; г. Новочеркасск – 6 баллов).

Полученные оценки свидетельствуют о повторении общероссийских тенденций, когда социально-экономические аспекты развития территории преобладают в программах и планах системы регионального и муниципального менеджмента, на фоне «выпадения» пространственных аспектов развития региона [4]. Это свидетельствует о необходимости интенсификации управленческих технологий в сфере реализации пространственной региональной политики развития центральных, полупериферийных и периферийных территорий.

#### Библиографический список

1. Озеров, П.В. Совершенствование механизма реализации программ социально-экономического развития территории // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 22.
2. Еремин, Р.В. Мониторинг социально-экономического развития региона // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 4.
3. Бобрышев, А.Н. Концептуальные основы мониторинга социально-экономического развития региона / А.Н. Бобрышев, М.Ю. Казаков / / Kant. – 2011. – № 2.
4. Казаков, М.Ю. Пространственное развитие экономики региона: теоретические возможности и практические аспекты / М.Ю. Казаков, А.Н. Бобрышев // Russian journal of Earth Sciences – 2012. – № 12.

#### Bibliography

1. Ozerov, P.V. Sovershenstvovanie mekhanizma realizacii programm socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya territorii // Vestnik Universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya). – 2011. – № 22.
2. Eremin, R.V. Monitoring socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya regiona // Vestnik Universiteta (Gosudarstvenniy universitet upravleniya). – 2011. – № 4.
3. Bobrihshev, A.N. Konceptualnihe osnovih monitoringa socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya regiona / A.N. Bobrihshev, M.Yu. Kazakov // Kant. – 2011. – № 2.
4. Kazakov, M.Yu. Prostranstvennoe razvitie ehkonomiki regiona: teoreticheskie vozmozhnosti i prakticheskie aspekti / M.Yu. Kazakov, A.N. Bobrihshev // Russian journal of Earth Sciences – 2012. – № 12.

Статья поступила в редакцию 02.04.14

УДК 332.012.2

**Ryabov V.N. INFORMATION-SYNERGETIC APPROACH IN THE MANAGEMENT OF SOCIO-ECONOMIC SYSTEMS.** The article explains the principles, mechanisms and management skills in socioeconomic systems. The variants of analysis and forecast of development of socioeconomic systems using traditional engineering and information-mathematical methods at the level of the comparison of the obtained data with the data of the existing economic statistics have been studied.

**Key words:** modeling, socio-economic system, informatization, dynamics, synergetics, statistics.

**В.Н. Рябов**, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,  
г. Ставрополь, E-mail: rvnnne@yandex.ru

## ИНФОРМАЦИОННО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ

В статье обоснованы принципы, механизмы и навыки управления в социально-экономических системах. Рассмотрены варианты анализа и прогноза развития социально-экономических систем с помощью традиционных инженерно-технических и информационно-математических методов на уровне сравнения полученных теоретических данных с данными существующей экономической статистики.

**Ключевые слова:** моделирование, социально-экономическая система, информатизация, динамика, синергетика, статистика.

Развитие современного мирового сообщества сопровождается процессом глобализации и динамизма социально-экономической, информационной и политической деятельности. В связи с этим требуются новые принципы, механизмы и навыки управления, особенно в социально-экономических системах (СЭС). Концепции будущего в экономике XXI века существенно отличаются от традиционной экономики по А. Смит, не учитывающей долгосрочное экономическое развитие, технологии и инновации управления. Управление социально-экономическими системами в современных условиях вызывает широкую проблематичность и специфичность вопросов в рамках экономического развития конкретной страны, требует активных творческих исканий на базе достижений информационных и естественно-технических отраслей знаний. Варианты анализа и прогноза развития социально-экономических систем с помощью традиционных инженерно-технических и информационно-математических методов на уровне сравнения полученных теоретических данных с данными существующей экономической статистики, способствует сближению понятий теории в области экономики и моделирования социально-экономических систем.

Моделирование является одной из альтернативных способов с использованием информационно-синергетического параметра активности системы как ресурса в социально-экономических развивающихся системах. В частности, структура активности системы представляет собой сумму материальных и нематериальных активов предприятия, то есть сумму традицион-

но-ортодоксальной себестоимости продукции и многих других реально существующих затрат, обуславливающих устойчивое развитие экономических систем, их деловой репутации. В этом проявляется новый взгляд на проблему управления СЭС с переходом от классических методов кибернетики к современным идеям синергетики, поиску аналогов и законов поведения среди природных систем.

Созданная теория информатизации на основе новейших достижений неравновесной термодинамики, теории информации и общей теории систем, позволяет прогнозировать и моделировать развитие социально-экономических систем. СЭС с полным основанием можно отнести к числу систем, обладающих большим числом состояний, обусловленных эволюционной концепцией происхождения биологических видов и жизни на Земле. Поэтому такие системы можно характеризовать мерой количества информации в виде энтропии как вероятности ее состояния, как особым видом ресурса: запаса знаний о материальных объектах, энергетических, структурных или других каких-либо их характеристиках. Причем информационные ресурсы являются неисчислимыми и способны к воспроизведению и обновлению.

Не случайно в теории современной экономики подобному виду ресурса уделяется серьезное внимание в форме системы сбалансированных показателей и деловой репутации компаний, которые влияют на устойчивость рыночных позиций и котировок ценных бумаг, получение долгосрочных кредитов под небольшие

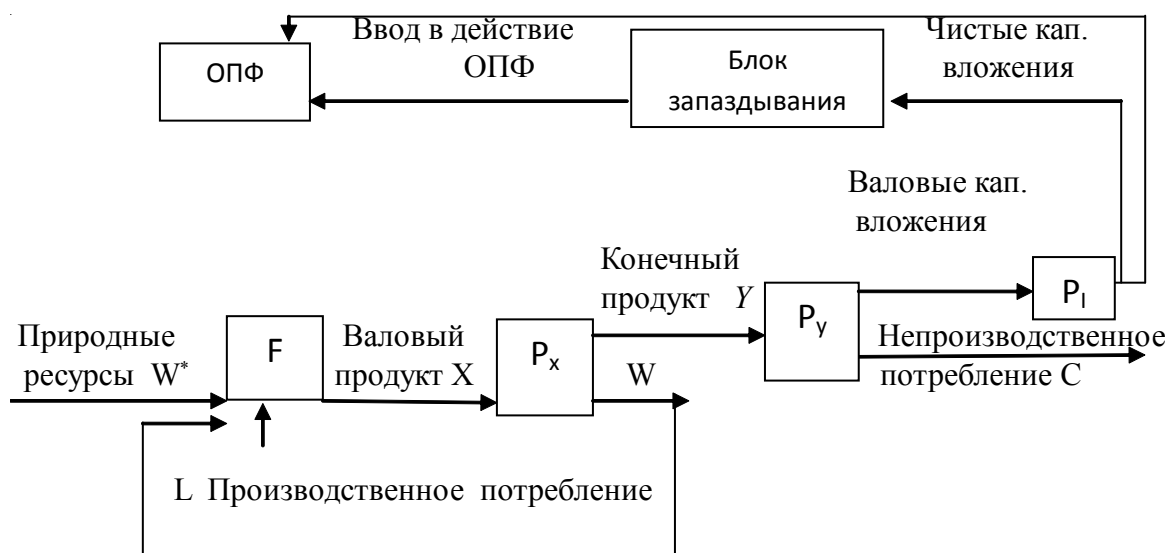


Рис. 1. Структурная блок-схема взаимосвязи производственных факторов

**Примечание:** L – трудовые ресурсы, V – основные производственные фонды, W\* – природные ресурсы и производственное потребление W, возвращенное в производство как часть совокупного общественного продукта. Результатом производственной деятельности является валовой продукт X, распределяемый в блоке  $P_x$  на производственное потребление W и конечный продукт Y, который делится в блоке  $P_y$  на капитальные валовые вложения I и непроизводственное потребление C. Валовые капитальные вложения I делятся в блоке  $P_1$  на амортизационные отчисления A и чистые капитальные вложения, идущие на расширение производственных фондов. На макроэкономическом уровне блок распределения  $P_x$  показывает взаимосвязь между валовым продуктом X, производственным потреблением W и конечным продуктом Y.

проценты, наличие широкого круга надежных контрагентов и постоянных клиентов. Управление рассматривается применительно ко всем формам движения материи, включая биологические и социальные формы. Информационные аспекты в таких системах проявляются в новой междисциплинарной науке – синергетике.

Примером простейшей модели развития социально-экономической системы может служить однопродуктовая динамическая модель [1], позволяющая изучать свойства и тенденции изменения взаимосвязанных агрегированных макроэкономических показателей: валовой продукт, конечный продукт, трудовые ресурсы, основные производственные фонды, капитальные вложения, потребление и другие. На рис. 1 показана структурная блок-схема взаимосвязи производственных факторов.

Формализация взаимосвязи «капитальные вложения – ввод в действие ОПФ» сопряжена с учетом распределенного запаздывания прироста основных фондов от капитальных вложений. Однако в простейшей однопродуктовой модели можно допустить, что валовые инвестиции полностью расходуются на прирост ОПФ в том же году и на амортизационные отчисления.

В соответствии с рис. 1 невольно возникает необходимость в управлении системой. Методология управления социально-экономическими системами развивающихся экономических систем обусловлены выбором многих допущений, частных решений, множества поправочных коэффициентов в моделях достижения ранее поставленной цели. Экономико-математические и статистические ориентированы на поиск интегральных параметров количественной и качественной оценки саморазвития систем. Вместе с тем важным является обоснование параметров отражающих реально существующие вероятностные социально-психологические и многие другие факторы, которые присущи социально-экономической системе, обуславливающие саморазвитие открытых нелинейных систем.

Целесообразно ориентироваться на естественные законы саморазвития социально-экономических систем, которые развиваются, совершенствуются, достигая высокой выживаемости и надежности их функционирования в условиях изменения внутренней и внешней среды существования. Рассматривая некоторые нетрадиционные динамические модели прогнозирования на базе синергетических аспектов развития экономических систем, можно сделать предположение, что синергетический подход ориентирует систему исследования на учет естественных факторов саморазвития систем. Субъект управления в саморазвивающихся системах не значим. Цель перестает быть актуальной – важен путь. Синергетический подход – это естественный процесс достижения системой новых состояний в результате самоорганизации с учетом внешнего воздействия со стороны окружающей среды и возможных флуктуаций внутри системы. Поскольку СЭС – это открытая, нелинейная система, способная к самоорганизации, то в ней источниками флуктуаций и, следовательно, бифуркаций для перевода системы в другое состояние могут быть люди. Поэтому эти процессы в СЭС могут происходить, по-видимому, с большей вероятностью, чем в естественных системах, а претензии экономической науки на универсальность с точки зрения синергетики вполне состоятельны [2].

Следовательно, информационно-синергетический подход должен не только описывать поведение системы при сложившейся структуре отношений, но содержать описание границ собственной применимости и границ стабильности описываемой структуры. Такие модели не только объясняют эмпирические данные, но и в перспективе заменят невозможный для сложных систем полноценный эксперимент на область оценки информационно-синергетических эффектов на управления социально-экономическими системами.

#### Библиографический список

1. Бережной, В.И. Методы моделирования социально-экономических систем. – Ставрополь, 2014.
2. Рябов, В.Н. Математические и статистические методы научных исследований в финансовом менеджменте. – Ставрополь, 2014.

#### Bibliography

1. Berezhnoy, V.I. Metodih modelirovaniya socialjno-ehkonomicheskikh sistem. – Stavropolj, 2014.
2. Ryabov, V.N. Matematicheskie i statisticheskie metodih nauchnihk issledovaniy v finansovom menedzhmente. – Stavropolj, 2014.

*Статья поступила в редакцию 19.04.14*

УДК 911.3:332

**Golyashev A.V., Kelman Yu.F. THE LOCATION QUOTIENT IN SOCIAL AND ECONOMIC GEOGRAPHY: THE TRADITION AND NEW APPROACHES.** In this article the experience of the location quotient (LQ) application for the geographic analysis of social and economic phenomena is studied. The use of LQ for the analysis of spatial relationships is proved. The "double share" method is introduced into the study of ethnocultural diversity.

**Key words:** location quotient, economic geography, social geography, regional economics, specialization, spatial relationships.

**А.В. Голяшев**, аспирант каф. социально-экономической географии зарубежных стран МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: alexander200588@mail.ru; **Ю.Ф. Кельман**, соискатель каф. социально-экономической географии зарубежных стран МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: ukelman@mail.ru

## ИНДЕКС ЛОКАЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬНОЙ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ: ТРАДИЦИЯ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ

В работе изучен опыт применения индекса локализации (ИЛ) для анализа географических различий социальных и экономических явлений. Обосновано использование ИЛ для анализа пространственных связей. Предложен метод «двойной доли» как модификация ИЛ для изучения этнокультурного разнообразия населения.

**Ключевые слова:** индекс локализации, экономическая география, социальная география, региональная экономика, специализация, пространственные связи.

Математико-статистический метод, наряду с картографическим, является одним из ключевых для исследований в социальной и экономической географии (СЭГ). Целью данной статьи является анализ имеющегося опыта и выявление новых возмож-

ностей применения одного из наиболее мощных и многофункциональных статистических инструментов СЭГ – *индекса локализации*, основанного на территориальном разнообразии социальных и экономических явлений.

**Индекс локализации и его модификации.** Индекс локализации (ИЛ) показывает степень специализации некоторой территории (обычно региона страны) на данном явлении по отношению к более крупной территории (обычно стране): во сколько раз концентрация рассматриваемого явления (точнее, его абсолютных объемов – для экономики это может быть число занятых, объем производства и т.д.) в данном регионе больше или меньше, чем в среднем по стране. Тем самым определяется степень специализации региона (и любой другой территориальной единицы) на данном явлении, что делает ИЛ универсальным показателем для анализа социально-экономических различий сравниваемых территорий.

Для анализа территориальных структур экономических явлений ИЛ стал использоваться зарубежными исследователями еще в 1930-40-е годы, а наиболее полно особенности и варианты его применения (под названием *location quotient*) были описаны в работах У. Айзарда (Изарда) [1]. В советской географической школе ИЛ также применялся, но использовался термин «коэффициент специализации» [2].

Обычно ИЛ применяется для анализа специфики отраслевой структуры экономики какого-либо элемента территориальной системы по сравнению с системой в целом. Принцип расчета ИЛ прост: пусть локализуемым явлением будет некая отрасль, а нужно узнать, насколько она специфична (определяет специализацию) для данного региона. В этом случае ИЛ будет равен отношению доли отрасли (например, по объему производства) в экономике данного региона к доле той же отрасли в экономике всей страны (формула 1). Таким образом, индекс покажет, во сколько раз данная отрасль *важнее и специфичнее* для данного региона, чем в целом для страны. Если  $ИЛ > 1$ , то регион *специализируется* на данной отрасли, если  $ИЛ < 1$ , то нет.

$$ИЛ = \frac{\text{Отрасль А в регионе Б}}{\text{Сумма отраслей в регионе Б}} / \frac{\text{Отрасль А в стране}}{\text{Сумма отраслей в стране}} \quad (1)$$

Формулу расчета ИЛ можно представить и в другом виде (формула 2). Если в первом варианте отраслевая структура в регионе сравнивается с ситуацией в среднем по стране, то во втором – географические особенности конкретной отрасли сравниваются с территориальным распределением экономики в целом.

$$ИЛ = \frac{\text{Отрасль А в регионе Б}}{\text{Отрасль А в стране}} / \frac{\text{Сумма отраслей в регионе Б}}{\text{Сумма отраслей в стране}} \quad (2)$$

Таким образом, ИЛ является относительным показателем, отражающим обоюдную специализацию двух сравниваемых структур друг на друге: если объект А из одного ряда обладает специализацией на объекте Б из другого ряда, то точно такой же по величине специализацией обладает и обратная связь. Корректнее всего говорить именно о взаимной специализации и ИЛ как числовом ее выражении, не имеющем единиц измерения: если отрасль А является отраслью специализации территории Б, то территория Б является территорией специализации отрасли А.

Применяя ИЛ для выявления специализации отдельных территорий, можно создавать классификации (по степени специализации: более специализированный – менее специализированный) и типологии (по направленности специализации: специализированный на одном – специализированный на другом). Примером подобного использования ИЛ является современное исследование М. Портера «Картирование кластеров США» (U.S. Cluster Mapping Project) [3].

При использовании ИЛ (в том числе при создании классификаций и типологий) возникает вопрос выбора пограничных значений. В теории, основной границей для отделения специализированных объектов от не имеющих специализации является значение 1. Однако для целей конкретных экономико-географических исследований в силу статистических погрешностей и возможных случайных колебаний показателей целесообразнее выбирать несколько большее значение, например 1,5 [4].

Формула 2, по сути, показывает соотношение территориальных структур конкретной отрасли и экономики в целом, но зачастую анализируемый экономический показатель (например, производство) соотносят с географическим распределением населения (всего или экономически активного). Такая модификация ИЛ в отечественной литературе встречается под названием «коэффициент душевого производства». Он рассчитыва-

ется как «отношение удельного веса отрасли хозяйства района в соответствующей структуре отрасли страны к удельному весу населения района в общем населении страны» (формула 3) [5]. На этом же принципе основано проведение А.П. Горкиным типологии крупнейших промышленных центров США [6].

$$ИЛ = \frac{\text{Отрасль А в регионе Б}}{\text{Отрасль А в стране}} / \frac{\text{Население региона Б}}{\text{Население страны}} \quad (3)$$

В общем случае в числителе и в знаменателе формулы 3 могут стоять любые социально-экономические (и не только) показатели (формула 4). Так, для превращения ИЛ в показатель «сравнительной фондоотдачи» промышленное производство в регионе и стране нужно соотнести со стоимостью основных промышленных фондов.

$$ИЛ = \frac{\text{Показатель X в регионе Б}}{\text{Показатель X в стране}} / \frac{\text{Показатель Y в регионе Б}}{\text{Показатель Y в стране}} \quad (4)$$

Российский географ Л.В. Смирнягин в рамках курса лекций «Региональная экономика с основами региональной политики» на географическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова предложил авторский метод «вершков», расширяющий идею применения ИЛ как инструмента по определению специализации территорий. Метод предлагается применять к территориям, для которых ИЛ превышает 1. Суть метода состоит в исключении из абсолютного объема показателя (анализируемого в отраслевой разбивке) доли, гипотетически соответствующей  $ИЛ = 1$  (формула 5). Тем самым выделяется та часть абсолютного объема отраслевого показателя, которая отличает реальную картину его распределения по рассматриваемым территориям от гипотетической, при которой этот показатель был бы распределен по территориям так же, как и показатель из знаменателя ИЛ (суммарный объем, население, др.). Рассчитанный таким образом «вершок» имеет те же единицы измерения, что и анализируемый показатель и, по сути, составляет его специализированную часть – ту долю, которая и обеспечивает специализацию, т.е. превышение ИЛ над 1.

$$\text{«Вершок» показателя X} = \text{Показатель X} * (ИЛ - 1) \quad (5)$$

**Использование ИЛ и метода «вершков» при анализе пространственных связей.** Как было сказано выше, ИЛ и его модификации в основном применяются для изучения отраслевой структуры экономики, т.е. производства или потребления различных групп товаров. В то же время для анализа пространственных связей (например, торговых потоков или потоков капитала) ИЛ обычно применяется косвенным образом: с его помощью определяются отрасли специализации региона, которые с высокой долей вероятности будут формировать «вывозные» (экспортные) потоки, а отрасли, у которых  $ИЛ < 1$ , наоборот, скорее будут испытывать трудности с удовлетворением местного спроса и потребуют ввоза (импорта) товаров, капитала, др.

Примеры использования ИЛ непосредственно для анализа торговых потоков встречаются, например, в отечественной литературе в работах И.Н. Панкратова, где ИЛ фигурирует под названием «коэффициент сравнительной концентрации» [7].

Авторам представляется адекватным и полезным использование как самого ИЛ (формула 6), так и его модификаций (например, метода «вершков») для анализа пространственных связей разных территорий, например, торговых потоков, и изучения специализации территорий на перевозках различных товаров.

$$ИЛ = \frac{\text{Вывоз товара А из региона Б}}{\text{Суммарный вывоз из региона Б}} / \frac{\text{Перевозки товара А по стране}}{\text{Суммарные перевозки по стране}} \quad (6)$$

Заметим, что специализация на вывозе конкретной группы товаров тесно связана со специализацией на производстве тех же товаров (а «ввозная» специализация в целом соответствует особенностям потребления). Тем самым специализацию регионов на производстве или потреблении можно в той или иной мере охарактеризовать через особенности межрегионального обмена (кроме случаев, когда значительные объемы продукции потребляются в тех же регионах, где и были произведены – тогда специализация этих регионов на производстве или потреблении может не отражаться на региональных характеристиках вывоза и ввоза данной продукции).

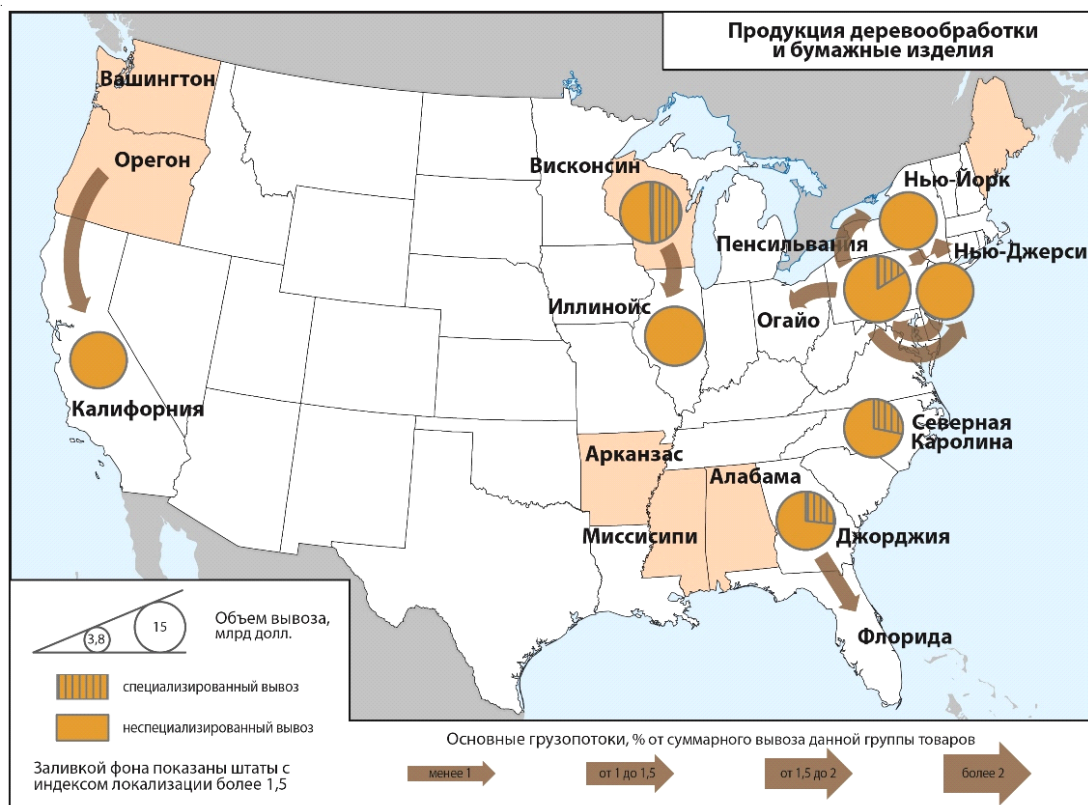


Рис. 1. Вывоз продукции деревообработки и бумажных изделий в США в 2007 году (составлено по данным [8])

На примере межрегиональных перевозок продукции деревообработки и бумажных изделий в США (рис. 1) авторами проведен анализ торговых потоков с использованием ИЛ (выделены регионы, специализирующиеся на вывозе данных товаров) и метода «вершков» (абсолютный объем вывоза штатов поделен на специализированный и неспециализированный).

Географически грузоперевозки продукции деревообработки и бумажных изделий в США сосредоточены на Атлантическом побережье: на Севере ядром является Пенсильвания, обслуживающая крупного потребителя – агломерацию Нью-Йорка, в центре – Северная Каролина, на юге – Джорджия, снабжающая Флориду. Также важную роль в грузоперевозках играют Приозерье (поток из Висконсина в Иллинойс) и Тихоокеанские штаты (например, поток из Орегона в Калифорнию). ИЛ вывоза товаров данной группы сильно зависит от физико-географических особенностей конкретных штатов: наибольших значений он достигает у северных штатов (Мэн, Вермонт, Висконсин, Миннесота, Орегон и Вашингтон), с лесами умеренного пояса, и на юго-востоке страны (Миссисипи, Алабама, Арканзас, а также Виргиния, Северная Каролина, Джорджия и Южная Каролина) – в зоне субтропических лесов. В общем случае грузопотоки данной группы товаров направляются из лесных штатов Севера и Юго-Востока в крупные потребительские и/или лишенные собственных лесных ресурсов штаты (Калифорния, Нью-Йорк и соседи, Иллинойс, Флорида).

При изучении пространственных связей можно выделить три типа разнообразия: одной взаимодействующей стороны (так, в случае торговли это будет территориальная структура мест отправления – сравнение продавцов), другой взаимодействующей стороны (территориальная структура мест назначения – сравнение покупателей), самой связи (внутренняя структура торговых потоков – сравнение товаров или, например, способов транспортировки). Выше приводился пример расчета ИЛ для пересечения структуры одной стороны и структуры самой связи. Однако возможен расчет специализации объектов одной взаимодействующей стороны на объектах другой, т.е. выяснение взаимной территориальной специализации (формула 7). В упомя-

нутой выше статье И.Н. Панкратова для выделения характерных направлений географической специализации внешней торговли отдельных стран мира рассматривается как раз такой вариант расчета ИЛ, но при этом используется название «степень ориентации» [7].

$$\text{ИЛ} = \frac{\text{Перевозки из региона Б в регион В}}{\text{Суммарный вывоз из региона Б}} / \frac{\text{Суммарный ввоз в регион В}}{\text{Суммарные перевозки по стране}} \quad (7)$$

В случае рассмотрения оборота межрегиональной торговли (т.е. суммы вывоза и ввоза по каждому региону) формула 7 становится фактически симметричной относительно участвующих в анализе регионов, что опять же говорит об обоюдности специализации, в данном случае двух регионов друг на друга (формула 8).

$$\text{ИЛ} = \frac{\text{Оборот торговли регионов Б и В}}{\text{Суммарный оборот региона Б}} / \frac{\text{Суммарный оборот региона В}}{\text{Суммарный оборот всех регионов}} \quad (8)$$

**Метод «двойной доли» как направление применения ИЛ для исследований в социальной географии.** Социально-географические исследования также сталкиваются с необходимостью оценки «специализации» территорий (регионов, городов, городских районов) по особенностям проживающего в них населения, в том числе по пространственной локализации (концентрации) различных этнокультурных групп. Под «специализацией» в отношении состава населения следует понимать доминирование или наличие повышенной доли отдельных этнокультурных групп в его структуре.

В социально-географических исследованиях, связанных с вопросом локализации на территории страны ареалов сосредоточения различных групп населения, целесообразно использовать метод «двойной доли». Данный метод состоит в выделении районов с существенным превышением средней по стране или городу доли группы и в определении степени сосредоточения исследуемой группы в подобных районах. В качестве признака значительного превышения средней доли группы предлагается использовать порог, соответствующий ИЛ = 2 (формула 9).



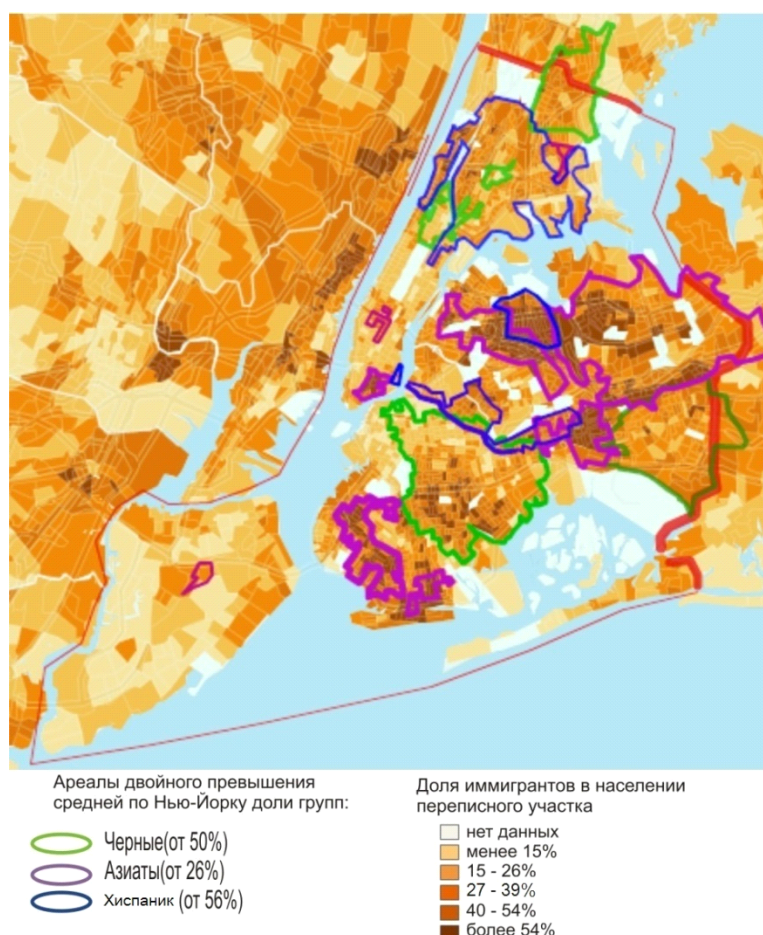


Рис. 2. Ареалы повышенной концентрации «черного», азиатского и испаноязычного населения на фоне распределения иммигрантов (составлено по данным [9])

$$ИЛ = \frac{\text{Группа А в регионе Б}}{\text{Население региона Б}} / \frac{\text{Группа А в стране}}{\text{Население страны}} \geq 2 \quad (9)$$

Например, если средняя доля группы А в населении страны составляет 10%, а в населении района Б доля данной группы 20% или более, то можно говорить о существенном превышении концентрации представителей группы А в районе Б. Значение 20% здесь принимается за порог существенного превышения средней по стране доли – порог концентрации группы. Отметим, что если доля группы в населении страны превышает 50%, порогом концентрации может считаться, например, ИЛ = 1,5.

Метод «двойной доли» успешно апробирован авторами в исследовании географических особенностей расселения различных расовых, этнокультурных и иммигрантских групп на основе данных о составе населения округов и агломераций в США, а также соседств и переписных участков г. Нью-Йорк.

Метод «двойной доли» предоставляет платформу для развития и углубления анализа географических особенностей этнокультурного разнообразия населения путем расчета целого ряда показателей. Так, можно определить «вес» районов с двойным превышением порога – долю группы А, проживающей на территории районов, где ИЛ  $\geq 2$ , от общей численности группы А по стране (формула 10). Так, если численность группы в стране составляет 3 млн. чел, а в районе Б с двойным превышением ИЛ – 1 млн. чел, то ареал концентрации сосредоточивает треть группы, а группа А на треть сконцентрирована в ареалах с высокой долей соплеменников.

Таким образом, с помощью расчета по методу «двойной доли» можно определить, насколько существенная часть группы проживет в областях со значительным превышением средней доли группы по стране – в ареалах концентрации. При этом

$$\text{"Вес" "двойной доли" группы А} = \frac{\text{Группа А в районах с ИЛ } \geq 2}{\text{Группа А в стране}} \quad (10)$$

для каждой отдельной группы значение порога концентрации (при ИЛ = 2) будет различно, зато результаты расчета «двойных долей» сопоставимы.

Расчеты, проведенные по данному методу для основных расовых и этнических общностей в населении агломераций США, показали, что наиболее равномерно расселены представители «белого» и «смешанного» населения (лишь 8% и 11% представителей этих групп проживало в 2010 г. в агломерациях с превышенным порогом концентрации), а наиболее сконцентрированными оказались группы «азиаты», «хиспаник» («латино») и представители «других» расово-этнических групп (для них «вес» «двойной доли» составил 68%, 69%, 74% соответственно).

Интерес также представляет определение доли площади города (страны, региона и др.), которую занимают ареалы с повышенной концентрацией представителей определенной группы. Площадная характеристика позволяет оценить степень компактности расселения группы. Зная долю площади ареала концентрации (района с двойным ИЛ группы) от общей территории, можно также говорить о степени однородности или неоднородности в размещении группы по территории.

Другим вариантом углубления использования ИЛ по методу «двойной доли» может быть определение плотности населения, проживающего в ареалах групп. Эта характеристика подчеркивает, насколько в действительности ощутима концентрация группы (например, если на 1 кв. км плотность исчисляется десятками человек, то реальная концентрация невысока; а если тысячами, то представители группы в своих ареалах в действительности живут плотно).

Анализ размещения по территории Нью-Йорка иммигрантов и ареалов повышенной концентрации трех основных групп меньшинств показывает, что почти все территории с высокой долей иммигрантов находятся внутри ареалов концентрации трех основных этно-расовых меньшинств (рис. 2). Это говорит о том, что иммиграция направляется, преимуще-

ственно, в небелые районы. Важное наблюдение связано с тем, что вдоль границ ареалов и в областях их соприкосновения также высоки доли иммигрантов. Особенно ярко это проявляется на северных границах «черного» ареала в Куинсе и в пересечениях латиноамериканских и азиатских ареалов. Это позволяет сделать вывод, что максимальное разнообразие привязано к областям повышенной доли иммигрантов, а они, в свою очередь, тяготеют к периферийным областям ареалов повышенной концентрации меньшинств. Последнее сказывается на расширении границ крупных этнических концентраций и на снижении степени обособления разных групп.

Ценность метода «двойной доли» в социально-экономических исследованиях состоит и в том, что использовать его можно применительно к различным общностям. На примере США можно проанализировать уровень концентрации различных расовых и этнических групп, общностей по «унаследованному» происхождению (ancestry), групп иммигрантов по регионам происхождения и периоду въезда и др. При этом результаты расчета «двойной доли» для исследуемых территориальных единиц отразят разные факторы, повлиявшие на явление: особенности развития и географического положения регионов, особенности самих исследуемых групп и др.

#### Библиографический список

1. Изард, У. Методы регионального анализа: введение в науку о регионах. — М., 1966.
2. Левинтов, А.Е. Проблемы утилизации советской экономики [Э/п]. — Р/д: <http://www.redshift.com/~alevintov/2012/mar/pro.html>
3. U.S. Cluster Mapping Project [Э/п]. — Р/д: <http://www.clustermapping.us>
4. Metropolitan Policy Program [Э/п]. — Р/д: <http://www.brookings.edu/metro.aspx>
5. Васильев, А.Н. О показателях специализации регионов // Проблемы современной экономики. — 2009. — № 2 (30).
6. Горкин, А.П. География постиндустриальной промышленности (методология и результаты исследований, 1973-2012 годы). — Смоленск, 2012.
7. Панкратов, И.Н. Географические особенности международной торговли продукцией разного уровня переработки // Дискуссия. — 2012. — № 9.
8. Freight Analysis Framework [Э/п]. — Р/д: <http://faf.ornl.gov/fafweb/Default.aspx>
9. American Community Survey [Э/п]. — Р/д: <http://www.census.gov/acs>

#### Bibliography

1. Izard, U. Metodih regionalnogo analiza: vvedenie v nauku o regionakh. — M., 1966.
2. Levintov, A.E. Problemih utilizacii sovetsoy ehkonomiki [Eh/r]. — R/d: <http://www.redshift.com/~alevintov/2012/mar/pro.html>
3. U.S. Cluster Mapping Project [Eh/r]. — R/d: <http://www.clustermapping.us>
4. Metropolitan Policy Program [Eh/r]. — R/d: <http://www.brookings.edu/metro.aspx>
5. Vasiljev, A.N. O pokazatelyakh specializacii regionov // Problemih sovremennoy ehkonomiki. — 2009. — № 2 (30).
6. Gorkin, A.P. Geografiya postindustrialnoy promishlennosti (metodologiya i rezul'tatih issledovaniy, 1973-2012 godih). — Smolensk, 2012.
7. Pankratov, I.N. Geograficheskie osobennosti mezhdunarodnoy trgovli produkcij raznogo urovnya pererabotki // Diskussiya. — 2012. — № 9.
8. Freight Analysis Framework [Eh/r]. — R/d: <http://faf.ornl.gov/fafweb/Default.aspx>
9. American Community Survey [Eh/r]. — R/d: <http://www.census.gov/acs>

Статья поступила в редакцию 20.05.14

УДК 330.15: 338.054.23

**Engoyan O.Z. THE ECONOMIC CAPACITY OF THE TERRITORY AND ECOSYSTEM REFLECTION.** The economic capacity of the territory is understood as the ability and capacity of the ecosystem to ensure sustainability of the socio-economic system of the region. Human activities are changing the environment. However, changes in the environment, in turn, have a significant “reverse” influence on economic processes in the region. Therefore, it is advisable to study the medium and long-term ecosystem of reflection — “response” of the natural complex subjected to human impact.

**Key words:** economic capacity of a territory, forecasting and risk, economic analysis, ecosystem reflection.

**О.З. Енгоян, инженер, международная каф. ЮНЕСКО «Экологическое образование в Сибири», АлмГТУ, г. Барнаул, E-mail: oksana-engoyan@yandex.ru**

## ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ЕМКОСТЬ ТЕРРИТОРИИ И ЭКОСИСТЕМНАЯ РЕФЛЕКСИЯ

В статье рассматривается понятие *хозяйственная емкость территории*, а также подчеркивается целесообразность исследования в средне- и долгосрочной перспективе *экосистемной рефлексии* — «ответной реакции» природного комплекса, подвергнувшегося антропогенному воздействию.

**Ключевые слова:** хозяйственная емкость территории, прогнозирование и риски, экономический анализ, экосистемная рефлексия.

Актуальность разработки понятия *хозяйственная емкость территории* и более активного его применения в сфере экономического анализа и прогнозирования сегодня связаны с тем, что, во-первых, за время эксплуатации сложившихся до настоящего времени природно-хозяйственных комплексов снизилась эффективность ресурсной базы (и, соответственно, падает нор-

ма прибыли, снижается мультипликативный эффект); во-вторых, реальной являются проблемы конструктивного совмещения (адаптации) действующих технологий и их инновационных аналогов (включая архитектурную, логистическую, маркетинговую составляющие); следовательно, в-третьих, собственно пространственная организация (источники сырья, комплектующих, логи-



Таблица 1

Динамика землепользования земель Великих равнин [3], га

год	земли округов, млн. га	земли фермеров, млн. га	пахотные земли		пастбища, леса, прочие земли, млн. га		год	земли округов, млн. га	земли фермеров, млн. га	пахотные земли		пастбища, леса, прочие земли, млн. га
			млн. га	% от площади земель округов						млн. га	% от площади земель округов	
1900	8.17	3.58	_ а	_ а	_ а		1950	12.62	10.24	3.45	27.32	7.40
1910	9.89	5.17	_ а	_ а	_ а		1954	12.62	10.76	3.58	28.41	7.41
1920	10.39	6.70	_ а	_ а	_ а		1959	12.62	10.62	3.64	28.86	6.80
1925	10.39	5.91	1.11	10.71	3.81		1964	12.62	10.68	3.73	29.55	6.77
1930	12.78	8.20	4.04	31.60	4.54		1969	12.62	10.66	3.72	29.45	6.70
1935	12.78	8.95	3.89	30.39	5.94		1974	12.62	10.34	3.70	29.35	6.64
1940	12.62	10.07	3.67	29.10	_ а		1979	12.59	10.56	3.63	28.81	11.69
1945	12.62	11.46	3.15	24.96	8.39		1982	12.59	10.23	3.48	27.65	10.74

\_ а — данные отсутствуют.

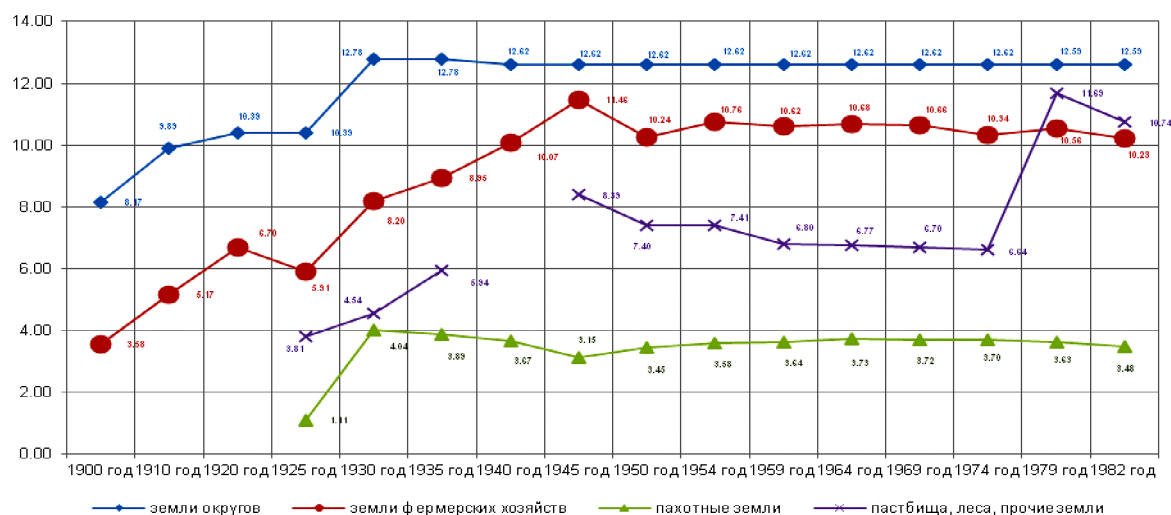


Рис. 1. Динамика изменений площадей округов, фермерских и пахотных земель Великих равнин, млн. га

стика, рынки сбыта и т.д.) существующих индустриальных комплексов требует пересмотра и, возможно, изменения. Важно также отметить, что сегодня площадь территорий, пригодных для решения современных задач — комфортного проживания населения, ведения эффективного хозяйствования, организации логистических структур — значительно сокращена, и этот процесс продолжается.

Алтайский регион является экологическим донором для всего бассейна реки Оби так как здесь располагают не только все-го природных ресурсов в классическом понимании — минеральное сырье, гидроэнергетический потенциал, плодородные земли, лесные массивы и проч., но и верховья рек, обеспечивающие водой население обского бассейна, а плодородные земли Алтайского региона являются залогом продовольственной безопасности страны.

Таким образом, научное прогнозирование важнейших изменений в природной среде в процессе антропогенного воздействия создает предпосылки для более адекватных оценок социально-экономических и финансовых рисков на основе хозяйственной емкости территории с учетом экосистемной рефлексии. Для понимания социально-экономических параметров *экосистемной рефлексии* необходимо исследовать имеющийся исторический опыт освоения хозяйственной емкости аналогичных природных комплексов. Это позволит научно обосновать методику принятия как оперативных, так и средне- и долгосрочных управленческих решений в условиях неопределенности. Так, степные экосистемы, занимающие значительную площадь Алтайского региона, могут выступать в качестве предмета анали-

за влияния хозяйственной емкости территории и экосистемной рефлексии на экономические системы различного уровня.

Один из наиболее полно освещенных в литературе зарубежных примеров — американские прерии, распашанные в период бурного экономического роста (так называемые «ревушие двадцатые» 20-го века). Поскольку этот пример важен для нашего подхода, рассмотрим его подробно. Американские прерии оказались крайне хрупкими экосистемами. В результате первая половина 1930-х годов для американской экономики ознаменовалась природными катастрофами антропогенного происхождения, рикошетом ударившим по экономическому состоянию общества, и без того охваченного Великой депрессией (1929-1933 гг.).

Прерии США — этот крупный массив зерновых полей — из-за ветровой эрозии был признан районом национального бедствия. В 30-е гг. в результате массовой распашки американских прерий (таблица 1) разразились мощные пыльные бури. Пришлось принимать решительные меры — сажать лесные полосы, создавать искусственные водоемы, консервировать пашни [1]. В течение 40 лет 24 млн.га оставались в залежи. Но стоило вновь начать их обработку, как вновь начались пыльные бури. В 1976 году черная буря унесла в Мексиканский залив миллионы тонн чернозема с полей штатов Техас и Нью-Мексико [2, с. 94].

В 1931 году на западе Великих равнин распространилась засуха. В 1933 году засуха усилилась. К 1936 году каждый штат в стране, за исключением Мэна и Вермонта, испытал засуху. Количество арендованных ферм, например, сократилось на 20% в течение 15 лет. Около 2,5 млн. человек на Великих равнинах получили помощь от американского Красного Креста зимой

1934 года [3]. К 1935 году из зоны бедствия мигрировали около 150 тыс. человек мигрировали от равнин. Катастрофической ветровой эрозией было серьезно повреждено 162 млн. га земли (примерно 80% Великих равнин), в результате чего безвозвратно были потеряны многие миллиарды тонн верхнего плодородного слоя почвы. «Пыльный котел» протянулся через Оклахому в Техас и Нью-Мексико и севернее Великих равнин в Канзасе, достигнув к концу 1937 г. максимальной ширины 400 км и длины 800 км. Из 40470 тыс. га территорий Ллано (Техас), Оклахома Пэнхэндрл и юго-восточного Колорадо — на 4047 тыс. га (10% площади) к 1938 г. было потеряно 127 мм верхнего слоя почвы, а 5463,45 тыс. га (13,5%) потеряли 65 мм. Иными словами, к концу 1930-х годов район был экономически опустошен. Сотни тысяч людей мигрировали, имели место бесчисленные банкротства. Оставшиеся семьи погрузились в нищету и голод [3].

Анализ данных структуры земель пострадавших округов [3] позволяет оценить интенсивность распашки прерий (таблица 1, рис. 1): **во-первых**, отчетливо видно резкое увеличение площадей пахотных земель прерий: в 3,63 раза за пять лет — с 1925 г. по 1930 г.; **во-вторых**, имеет место выраженная разнонаправленность показателей площади фермерских земель и пахотных, а также пастбищ, лесов и прочих земель: после некоторого сокращения в начале 1920-х годов, начиная с 1925 г., общая площадь фермерских хозяйств постоянно увеличивалась на протяжении фактически 20-ти лет. После внедренных агротехнических мероприятий, площадь пахотных земель Великих равнин на протяжении тех же 20-ти лет (до 1945 г.) постоянно сокращалась. Затем, несмотря на некоторый рост после 1945 г., она так и не достигла уровня 1930-х; **в-третьих**, начиная с 1950 г., площадь пахотных площадей фактически не меняется, составляя в среднем около 30% от общей площади земель округов.

Поддерживать относительный экологический баланс и экономический эффект в границах хозяйственной емкости территории на пахотных площадях Великих равнин становится возможным только при условии ограничения пахотных земель и проведении непрерывных агротехнических мероприятий — травосеяние, севооборот, контурная вспашка, создание и поддержание защитных лесополос. Тем не менее, площадь распаханых прерий постоянно находится на крайнем пределе, балансируя между экономической эффективностью и социально-экологической приемлемостью.

Итак, экологически необоснованная хозяйственная деятельность человека (превышение хозяйственной емкости террито-

рии) привела к серьезным ущербам. Долгосрочный эффект изменения социально-экономических условий хозяйствования в процессе деформации природной среды, ставшей результатом антропогенного воздействия, можно назвать *экосистемной рефлексией*.

С аналогичной проблемой столкнулись и в нашей стране, причем не единожды. Так, В.В. Докучаев в своей работе «Наши степи прежде и теперь» (1892 г.), анализируя природу и причины засух в России второй половины 19 в. и описывая негативные изменения, происходящие в степных экосистемах, называл в качестве основной причины — сплошную распашку земель [4, с. 418].

Изучением вопросов адаптации экономических процессов к изменениям природной среды занималась созданная В.И. Вернадским (1863-1945 гг.) в 1915 г. Комиссия по изучению естественных производительных сил [5]. В советское время продолжилась работа по повышению «экономической эффективности общественного производства не только за счет мобилизации резервов промышленного потенциала, но и использования прогрессивных форм территориального размещения производства» [5]. Тем не менее, экологически необоснованное хозяйственное освоение степей Поволжья, Приуралья, Казахстана, Сибири в середине 20 века в течение буквально 3-5 лет привело к ухудшению экономических показателей — снижению урожайности, огромные затраты на восстановление плодородного слоя, на создание соответствующей инфраструктуры — дорог, зернохранилищ, мощностей по переработке и т.д. Для поддержания плодородия целинных земель потребовались финансовые вложения в научные исследования, испытания, создание соответствующих служб.

Таким образом, принятию решения о намечаемой хозяйственной деятельности должно предшествовать тщательное системное изучение хозяйственной емкости территории, а также предшествующего опыта, позволяющие оценить экосистемную рефлексия не только на уровне экспертных заключений, но и в параметрическом (формализованном) виде. Такой подход важен с точки зрения оценки средне- и долгосрочных рисков, кроме того, он позволит, с одной стороны, оптимизировать размещение производственных комплексов различных отраслей экономики, а с другой, — адаптировать к меняющимся социально-экономическим условиям процесс принятия управленческих решений в первую очередь на региональном уровне.

#### Библиографический список

1. См. официальный сайт NRCS [Э/п]: — Р/д: [http://www.nrcs.usda.gov/wps/portal/nrcs/detail/national/about/history/?cid=nrcs143\\_021392](http://www.nrcs.usda.gov/wps/portal/nrcs/detail/national/about/history/?cid=nrcs143_021392).
2. Израэль, Ю.А. Берегите биосферу. — М., 1987.
3. Kasperson, Jeanne X. Regions at risk: comparisons of threatened environments / Kasperson, Jeanne X.; Kasperson, Roger E.; Turner II B.L. — Tokyo-New-York-Paris, United Nations University Press, 1995 [Э/п]. — Р/д: <http://archive.unu.edu/unupress/unupbooks/uu14re/uu14re00.htm#Contents>
4. Докучаев, В.В. Избранные труды. — М., 1949.
5. Бияков, О.А. Теория экономического пространства: методологический и региональный аспекты. — Томск, 2004.

#### Bibliography

1. Sm. oficialjnihy sayjt NRCS [Eh/r]: — R/d: [http://www.nrcs.usda.gov/wps/portal/nrcs/detail/national/about/history/?cid=nrcs143\\_021392](http://www.nrcs.usda.gov/wps/portal/nrcs/detail/national/about/history/?cid=nrcs143_021392).
2. Izraelj, Yu.A. Bereгите biosferu. — M., 1987.
3. Kasperson, Jeanne X. Regions at risk: comparisons of threatened environments / Kasperson, Jeanne X.; Kasperson, Roger E.; Turner II B.L. — Tokyo-New-York-Paris, United Nations University Press, 1995 [Eh/r]. — R/d: <http://archive.unu.edu/unupress/unupbooks/uu14re/uu14re00.htm#Contents>
4. Dokuchaev, V.V. Izbranniye trudih. — M., 1949.
5. Biaykov, O.A. Teoriya ehkonomicheskogo prostranstva: metodologicheskij i regionaljnihy aspektih. — Tomsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 19.04.14

УДК 331

**Kagramanova T.I. THE PROBLEMS OF STIMULATION AND MOTIVATION OF STAFF MANAGEMENT.** The author conducted a study aimed at identifying the major models of effective personnel management in modern Russian enterprises, as well as identifying the most innovative and productive mechanisms and technologies of the motivational process.

**Key words:** motivation, incentive, process of stimulation, motivational process, staff, method of stimulating, innovative technology.

**Т.И. Каграманова, канд. истор. наук, доц. каф. экономики и управления ГАОУ ВПО «Невинномысский гос. гуманитарно-технический институт», п. Рыздвяный, E-mail: filimonuk.I@rambler.ru**

## ПРОБЛЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ И МОТИВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ

Автором статьи проведено исследование, направленное на выявление основных моделей эффективного управления персоналом на современном российском предприятии, а также выявление наиболее инновационных и продуктивных механизмов и технологий мотивационного процесса.

**Ключевые слова:** мотивация, стимул, процесс стимулирования, мотивационный процесс, персонал, метод стимулирования, инновационная технология.

В настоящее время много организаций в нашей стране сталкивается с проблемами, которые связаны с развитием экономических, политических, общественных отношений. Помимо того, что необходимо изготавливать конкурентоспособную продукцию, необходимо еще и учитывать интересы работников, чтобы организация могла полноценно функционировать в среде, которая предъявляет высокие требования. От правильно разработанных систем мотивации зависят результаты деятельности предприятий, поэтому проблемы мотивации работников предприятий остаются в настоящее время очень актуальными.

«Мотивация» и «стимулирование» два близких понятия, однако, если понятие «стимул» употребляется в основном для обозначения материального или морального поощрения, то «мотив» используется более широко и охватывает все стороны поведения работника, ведь человек включается в общественное производство не только из-за материальной необходимости, но и с учетом самых разных интересов и побуждений [1].

Мотивация в управлении персоналом рассматривается как процесс создания стимулов. Целью мотивации, прежде всего, является формирование и создание комплекса условий, критериев, которые непосредственно будут побуждать человека к осуществлению действий, которые направлены на достижение цели с максимальным эффектом. Мотивация реализуется через целую систему стимулов, которые исполняют роль рычагов воздействия. Стимул – это воздействие на работника извне с целью побуждения его к эффективной деятельности. Стимулирование труда – это внешнее побуждение, элемент трудовой ситуации, который влияет на поведение человека в сфере труда, это своего рода материальная оболочка мотивации персонала.

В мировой практике выделяют три модели мотивации труда – американскую, японскую и западноевропейскую (таблица 1) [2].

Методы стимулирования персонала зависят, прежде всего, от проработанности системы стимулирования на предприятии, особенностей деятельности самого предприятия и общей системы управления (рис. 2).

Для того чтобы экономить все виды организационных ресурсов, товарно-материальные запасы, высвобождать финансы, повышать жизнеспособность корпораций, увеличивать их прибыльность, управлять и стимулировать персонал, необходимо применять инновационные технологии мотивации персонала. Разработка проблемы инновационных технологий управления мотивацией персонала подразумевает работу в двух направлениях.

Первое направление: обеспечение оптимальных условий трудовой деятельности. Сюда можно отнести такие факторы, как организационная культура, привлекательность работы, организация рабочего места, возможность профессионального и личностного развития сотрудника, социально-психологический климат в коллективе, принадлежность к какой-то профессии или конкретной фирме.

Второе направление: система прямого воздействия на производственное поведение работников. Сюда относятся различные виды материального и нематериального поощрения сотрудников: оклад, премии, бонусы, доплаты, страхование, личный автомобиль или кабинет, продвижение по службе, достижение результата, похвала начальства, признание коллег, возможности самостоятельного принятия решения и т.п.

С учетом современной ситуации российской действительности может быть достаточно эффективен следующий план стратегий для решения проблемы мотивирования персонала на российских предприятиях:

1. Разработать стратегии, общие принципы и механизмы системы вознаграждения, на которых базируются предлагаемые альтернативные компенсационные программы.
2. Определить стратегические принципы, критерии и конкретные финансовые/управленческие механизмы распределения вознаграждения между подразделениями компании с учетом их дифференциации.
3. Разработать принципы и механизмы системы управления деятельностью сотрудников (подразделений) как основы системы материального стимулирования персонала.

Таблица 1

Модели мотивации труда

Модель	Описание
<b>Американская модель</b>	В США и Канаде работники компании стимулируются не только за текущие результаты деятельности, но и за долговременную эффективность. Это выражается в предоставлении в качестве поощрения права на приобретение определенного количества акций компании по действующей на момент вознаграждения цене. Действует система премирования за рационализаторскую и изобретательскую деятельность, которая ведет к увеличению прибыли фирм. Стимулирование перспективных специалистов осуществляется посредством не только денежного вознаграждения, но также льгот и бесплатных услуг из фондов социального потребления. Крупные компании выплачивают своим сотрудникам премии к праздникам в размере 25-50% месячной заработной платы, 13-ю зарплату; предоставляют в личное пользование автотранспорт с оплатой бензина; полностью или частично компенсируют стоимость жилья; покрывают расходы на отдых с семьей; устанавливают гибкий рабочий график.
<b>Японская модель</b>	Заработная плата в Японии определяется системой трудового стажа и трудовой квалификацией, состоит из месячной заработной платы и выплаты бонусов дважды в год. Действенная система оплаты труда обеспечивает высокую результативность. В настоящее время величина заработной платы на 40% определяется стажем работы в компании. В основе кадровой политики – системы пожизненного найма, кадровой ротации, репутаций, обучения на рабочем месте, формирующие мощную мотивационную среду, которая позволяет готовить высокопрофессиональные кадры, эффективно реализовывать их творческий и интеллектуальный потенциал.
<b>Западно-европейская модель</b>	Для западноевропейских компаний характерны три модели стимулирования труда: беспремиальная (функции стимулирования труда выполняет заработная плата); премиальная, включающая выплаты, величина которых связана с размером дохода или прибыли предприятия; премиальная, предусматривающая выплаты, размеры которых устанавливаются с учетом индивидуальных результатов труда. Премиальные модели оплаты труда реализуются путем привлечения работников к участию в прибылях (годовое вознаграждение из прибыли компании), в доходах (каждому работнику выплачивается вознаграждение, размер которого определяется по результатам оценки выполнения им производственного задания и не зависит от прибыли фирмы), в капитале (в виде акций по их номинальной цене).



Рис. 2. Виды методов стимулирования персонала

4. Согласовать общие принципы и определить специфические критерии оценки вклада в результаты деятельности компании для каждой из трех групп составляющих: подразделение (по группам); руководство; сотрудники (по мотивационным категориям).

5. Согласовать, корректировать и утверждать показатели и механизмы последующей процедуры оценки результатов деятельности: сотрудников; подразделений; руководства.

6. Разработать основные элементы системы вознаграждения персонала (материальная/нематериальная составляющие, основные/дополнительные выплаты, долгосрочные/краткосрочные выплаты, постоянная/ переменная части).

7. Определить взаимосвязи между критериями оценки и варьируемыми составными частями, формами и сроками выплаты вознаграждения [3].

Предложенные рекомендации не являются стандартными и оптимальными для всех предприятий и учреждений и пред-

назначены, прежде всего, для использования в организациях в целях повышения эффективности проведения мотивационных и стимулирующих мероприятий.

Система стимулирования и мотивации – это сугубо уникальный и индивидуальный инструмент управления, поэтому необходимо выработать и правильно внедрить свою систему на каждом предприятии в отдельности, так как каждая организация имеет свои цели и находится в специфических, свойственных только для неё, условиях. Универсальных систем мотивации не существует – в каждом конкретном случае эффективными являются различные управленческие инструменты. Более того, в одной организации параллельно могут существовать несколько систем мотивации для разных подразделений и категорий персонала. Для каждой организации должна разрабатываться в определённый момент времени своя система мотивации, которая позволит решить конкретные проблемы, а в конечном итоге достичь организационных целей.

#### Библиографический список

1. Алехина, О.Е. Стимулирование развития работников организации // Управление персоналом. – 2009. – № 1.
2. Островская, Т.Г. Организация и стимулирование труда (зарубежный опыт: американский, японский и западноевропейский) // Пищевая промышленность. – 2005. – №7.
3. Старцева, В.Н. Инновационные технологии управления мотивацией персонала как проблема современного менеджмента // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. –2008. – № 1(9).

#### Bibliography

1. Alekhina, O.E. Stimulirovanie razvitiya rabotnikov organizatsii // Upravlenie personalom. – 2009. – № 1.
2. Ostrovskaya, T.G. Organizatsiya i stimulirovanie truda (zarubezhniy opit: amerikanskiy, yaponskiy i zapadnoevropeyskiy) // Pithevaya promishlennostj. – 2005. – №7.
3. Starceva, V.N. Innovacionniye tekhnologii upravleniya motivaciey personala kak problema sovremennogo menedzhmenta // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. –2008. – № 1(9).

Статья поступила в редакцию 16.05.14

УДК: 338.242.4

**Abasov R.G. THE SYSTEM OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP AS A TOOL FOR PROMOTION OF INNOVATION POLICY.** A study conducted by the author emphasizes the role of innovation in the development of national economy. Benefits of public-private partnerships in stimulating innovation as a development and proposed forms of government support for public-private partnership projects are identified and structured. As an example, the author proposes a scheme for the implementation of public-private partnership projects.

**Key words:** innovation, innovation project, public-private partnership, state support, project finance, private capital.

**Р.Г. Абасов**, аспирант, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: abasov-job@mail.ru

## СИСТЕМА ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ

В исследовании, проведенном авторами, подчеркнута роль инноваций в развитии национальной экономики, выявлены и структурированы преимущества применения проектов государственно-частного партнерства в качестве стимулирования инновационного развития, предложены формы государственной поддержки проектов государственно-частного партнерства (ГЧП). В качестве примера авторами была предложена схема взаимодействия частного сектора и государства при реализации проектов ГЧП.

**Ключевые слова:** инновация, инновационный проект, государственно-частное партнерство, государственная поддержка, финансирование проекта, частный капитал.

Модернизация российской экономики, обновление технической и технологической базы производства являются приоритетными задачами страны, обусловленными характером и темпами развития мирового экономического сообщества. При этом переход к инновационной модели экономического роста и формирование нового механизма социального развития требует решения вопроса инвестирования в инновационные проекты.

Масштабное внедрение современных технологий и повышение конкурентоспособности промышленности невозможны без соответствующей инвестиционной, денежно-кредитной политики государства и поддержки финансовых институтов.

В активно развивающейся российской экономике наряду с постоянно возрастающими общественными потребностями все больше проявляется недостаточность возможностей государ-

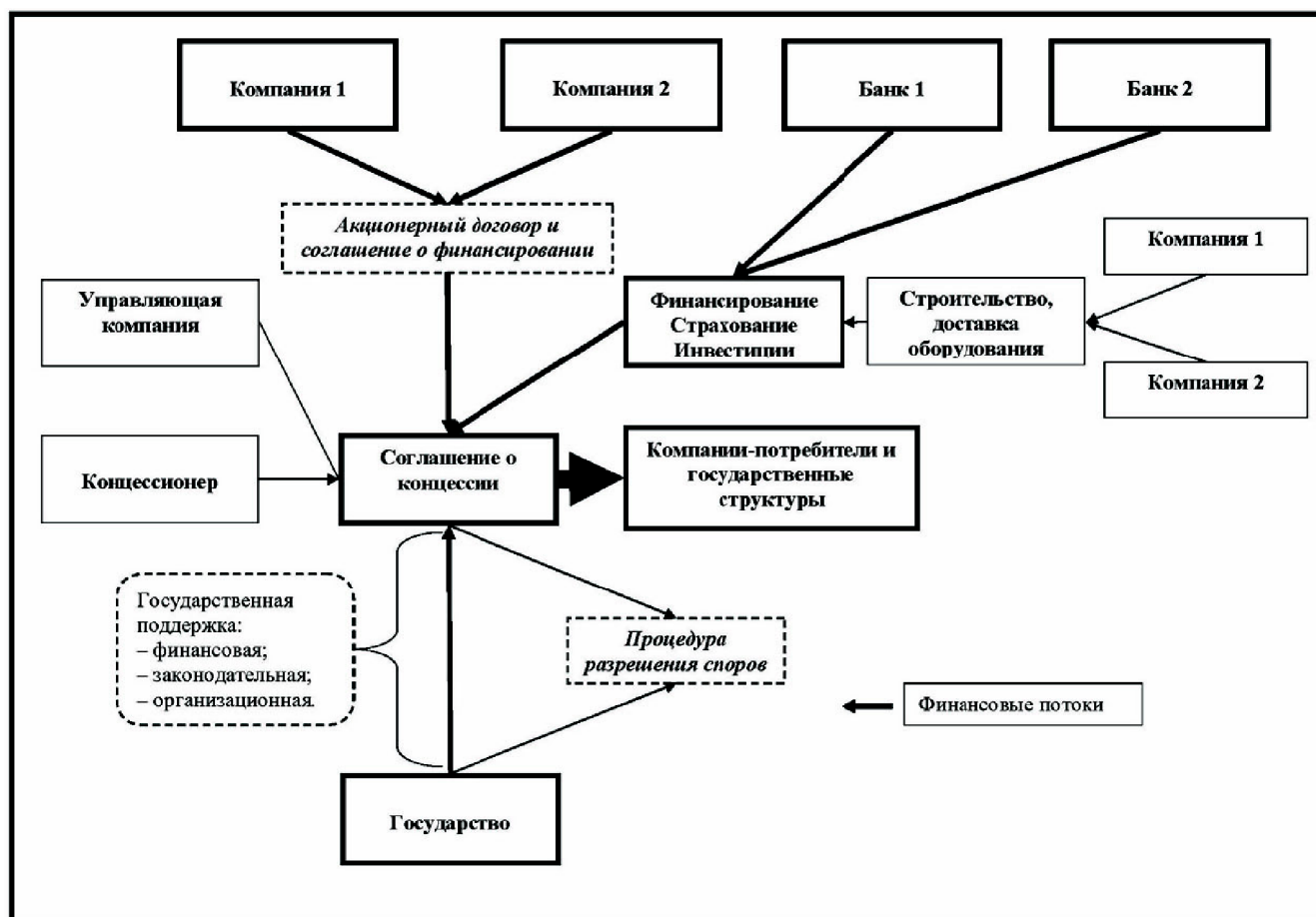


Рис.1. Схема реализации проектов ГЧП

ственного (бюджетного) финансирования и в то же время имеющие крупные инвестиционные проекты, реализация которых вследствие их социальной значимости и масштабности не может быть передана во власть одних только рыночных механизмов. Таковы, например, проекты, касающиеся сфер национальной безопасности, топливной промышленности, поддержания правопорядка, жилищно-коммунального хозяйства, транспортной и энергетической инфраструктуры.

В качестве стратегического направления, способного оказать позитивное влияние на качество экономического роста, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года отмечается развитие государственно-частного партнерства (ГЧП).

Суть государственно-частного партнерства в сфере нововведений состоит в согласовании интересов государства и бизнеса, а также в координации их действий при доведении научных результатов до инноваций. В целом государственно-частное партнерство направлено на максимально эффективное использование ресурсов, в том числе финансовых, государственного и частного сектора для реализации инновационных проектов [1].

Как считают авторы государственно-частное партнерство по праву можно назвать действенным инструментом, способным изменить положение дел в области инновационного развития страны. Однако, не смотря на всю привлекательность взаимодействия по схеме ГЧП, данный вид сотрудничества предполагает и определенные трудности. Реализация ГЧП способствует формированию предпосылок взаимовыгодного сотрудничества государства и бизнеса, но в то же время создает дополнительные риски в процессе осуществления совместных проектов (усложненный порядок реализации, высокие транзакционные издержки, риски формирования структуры корпоративного управ-

ления, неоднозначное отношение общественности и политические последствия) [2].

В большинстве случаев финансовые ресурсы, предназначенные для проектов государственно-частного партнерства, мобилизуются одновременно по трем каналам: государственные (муниципальные) субсидии, активы частных акционеров и банковские займы (рис. 1).

В этом смысле итоговая себестоимость проекта ГЧП подерживается и налогоплательщиками, и пользователями. Распределение итоговой себестоимости между этими группами зависит непосредственно от уровня приватизации рассматриваемого проекта ГЧП.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что для реализации инновационных проектов по схеме государственно-частных партнерств, широко используемых в мировой практике, созданы лишь общие условия. Свидетельством тому является наличие множества барьеров и преград, препятствующих активному внедрению схем ГЧП в отечественную экономику. К таковым можно отнести недостаточность знаний и компетенций у представителей органов государственной и муниципальной власти и частного сектора, необходимость совершенствования методов долгосрочного целевого планирования инвестиций и бюджетное регулирование ГЧП. Среди главных причин неразвитости контрактных форм ГЧП в российских условиях является отсутствие реального рынка качественных проектов по схеме государственно-частного партнерства, ограничения по привлечению заемных средств, неготовность государства брать на себя риски и ответственность по проектам ГЧП.

Достижение целей использования схем, моделей и инструментов ГЧП для активизации инновационных процессов с целью улучшения экономического потенциала страны и усиления конкурентных преимуществ на мировом рынке невозможно без решения указанных проблем.

#### Библиографический список

1. Романенко, Н.М. Финансирование инновационной деятельности в условиях интеграции науки, образования и бизнеса // Тольятинский государственный университет. – 2011.
2. Официальный сайт Европейского банка реконструкции и развития [Э/р]. – Р/д: <http://www.ebrd.org>.

#### Bibliograph

1. Romanenko, N.M. Finansirovanie innovacionnoy deyatelnosti v usloviyakh integracii nauki, obrazovaniya i biznesa // Toljyatinskiy gosudarstvenniy universitet. – 2011.
2. Oficialniy sayt Evropeyskogo banka rekonstrukcii i razvitiya [Eh/r]. – R/d: <http://www.ebrd.org>.

Статья поступила в редакцию 27.05.14

УДК 338

*Hinikadze T.A., Gornostayeva Zh.V. IMPLEMENTATION OF THE MARKETING APPROACH IN PROVIDING PUBLIC SERVICES.* In the article marketing approaches in the providing public services are studied. Recommendations for improving the process of formation of marketing relations in the process of public services are updated.

**Key words:** public services, marketing, cognitive map, marketing standards.

*Т.А. Хиникадзе, аспирант, Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского гос. университета, г. Шахты; Ж.В. Горностаева, канд. эконом. наук, проф., зав. каф. «Сервис», Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского гос. университета, г. Шахты, E-mail: [myrochta-09@mail.ru](mailto:myrochta-09@mail.ru)*

## РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА ПРИ ПРЕДОСТАВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ

В статье раскрываются маркетинговые подходы при оказании государственных услуг, актуализированы рекомендации по совершенствованию процесса формирования маркетинговых отношений в процессе оказания госуслуг.

**Ключевые слова:** государственные услуги, маркетинг, когнитивная карта, стандарты маркетинга.

Использование маркетингового подхода в сфере предоставления государственных услуг (далее под этим термином можно рассматривать услуги не только государственных, но и муниципальных органов, действия которых также выступают как акты органов власти, но меньшего уровня) представляется не менее важным

направлением, чем исследовательская работа, и самостоятельной областью изучения и разработки, поскольку выражается не только улучшение отдельных организационно-технических параметров работы госучреждений, но и является следствием качественной перестройки всей системы государственного управления.

Представление целого набора государственных услуг в виде сервисов является отражением качественно нового понимания роли и значения государства в жизни общества. Особенно это значимо для России, в которой государство всегда олицетворяло собой само общество, было ценностью высшей относительно индивидов его составлявших. При реализации сервисного подхода государство уравнивается с обслуживающей организацией, а потребитель услуг становится самым значимым субъектом ее деятельности [1].

Сервисная ориентация государственной деятельности означает, что исполнительная власть четко определяет совокупность процедур, методов и действий, которые она предоставляет населению, а сами граждане имеют достаточную информацию и механизмы требования выполнения соответствующих процедур в требуемом объеме и качестве. Перечень государственных действий, относимых к сервисным услугам, составляет только некоторую часть от всех видов государственных актов. Однако сама реализация сервисной концепции позволяет широкого рассматривать государственную деятельность с точки зрения предоставления спектра услуг. Это может быть и уплата налогов, которые раскрываются с позиции предоставления комфортных возможностей налогоплательщику выполнить свои обязанности [2; 3]. Поэтому государственный сервис необходимо рассматривать не только с технологических позиций, но и как проявление кардинальных социально-экономических изменений общества, модернизации организационно-управленческих технологий.

На рынке государственных услуг в последние годы наблюдаются тенденции формирования маркетинговых отношений, которые уже сейчас являются как технологии совершенствования реализации сервисного подхода: тенденция упрощения построения маркетинговых отношений за счет развития системы обратной связи с использованием современных информационных технологий; тенденция увеличения потребности и усиления ожиданий потребителей в построении маркетинговых отношений и получении актуальной, полной, точной и достоверной информации от поставщиков государственных услуг; тенденция дифференциации форм маркетинговых отношений на рынке государственных услуг и увеличении общей стоимости их построения.

Основная проблема формирования маркетинговых отношений в процессе технологии оказания государственных услуг связана со структурой маркетинговых коммуникаций на рынке государственных услуг. Продавцы на рынке государственных услуг не согласовывают и не координируют свою деятельность, отсутствуют стандарты построения маркетинговых отношений, в результате чего маркетинговые отношения носят фрагментарный характер.

В последнее время возрастает популярность использования Интернета для построения маркетинговых коммуникаций в процессе оказания государственных услуг [4; 5]. С помощью электронной записи на получение государственных услуг становится возможным анализ структуры потребностей потребителей в государственных услугах и выявление государственных услуг, пользующихся наибольшим спросом.

В качестве рекомендаций по совершенствованию процесса формирования маркетинговых отношений в процессе оказания государственных услуг в данном исследовании предлагаются следующие:

повышение открытости поставщиков государственных услуг; создание стандартов построения маркетинговых отношений в процессе оказания государственных услуг; построение прямых формальных коммуникаций с потребителями государственных услуг; использование различных каналов маркетинговых коммуникаций, без акцента на СМИ; обучение государственных служащих основам построения маркетинговых коммуникаций в процессе оказания государственных услуг; скоординированное решение выявленных в процессе построения маркетинговых отношений проблем. Разработанные рекомендации направлены на повышение эффективности формирования маркетинговых отношений в процессе оказания государственных услуг.

Использование карты компетенций государственного служащего в рамках построения маркетинговых отношений в процессе оказания государственных услуг будет являться ключевой компетенцией государственного служащего в рамках построения маркетинговых отношений в процессе оказания сервисных услуг. Карта компетенций государственного служащего является средством анализа ситуации и принятия решений. В рамках данной компетенции государственный служащий должен уметь делать рациональные выводы на основании имеющейся информации, предлагать осуществимые решения, соответствующие требованиям ситуации, при принятии решения рассматривать различные варианты, выделяя положительные и отрицательные стороны каждого, информированность об особенностях предоставляемых государственных услуг.

Использование разработанной карты компетенций позволит сформировать стандарты формирования маркетинговых отношений в процессе оказания государственных услуг, которые только начинают формировать для госуслуг, эффективно производить отбор кандидатов в государственные служащие и производить обучение государственных служащих с целью формирования у них представленных коммуникаций [6]. Например, разработать регламент работы налоговой инспекции или определить порядок работы многофункциональных центров.

Контроль за процессами предоставления госуслуг и соблюдение качества может основываться на «Стандартах комфортности обслуживания заявителя», который должен иметь каждый центр и включать следующие условия (рис. 1) [2].

В исследовании были выделены следующие механизмы реализации маркетингового подхода при предоставлении государственных услуг: экономический механизм реализации маркетингового подхода при предоставлении государственных услуг, в рамках которого спрос на государственные услуги формирует предложение государственных услуг, информационный механизм реализации маркетингового подхода при предоставлении государственных услуг, в рамках которого происходит циркуляция маркетинговой информации между продавцами государственных услуг и их потребителями и социальный механизм реализации маркетингового подхода при предоставлении государственных услуг, в рамках которого покупательское поведение потребителей определяет характер соответствующих процессов производства, обмена и потребления товаров и услуг, социального управления взаимодействием субъектов рынка.

Совершенствование механизмов предоставления государственных услуг на основе маркетингового подхода предполагает

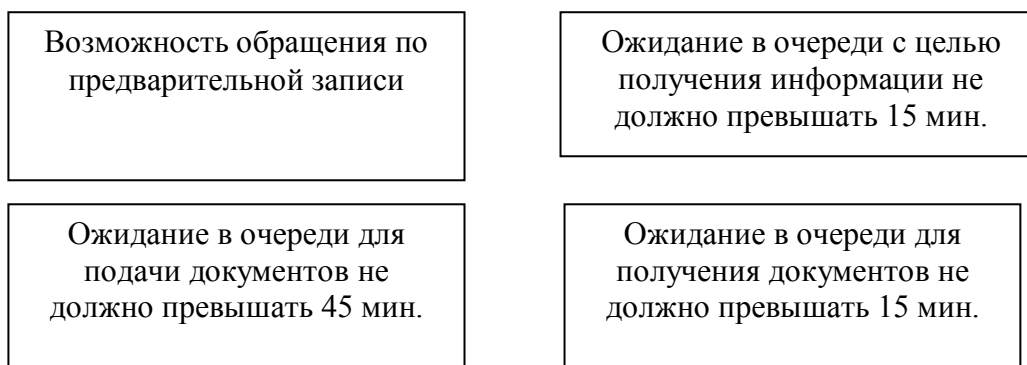


Рис. 1. Стандарты комфортности обслуживания заявителя



ет: повышение их гибкости и адаптивности к изменениям требований потребителей; расширение использования современных информационных технологий в процессе предоставления государственных услуг; непрерывная модернизация механизмов предоставления государственных услуг с учетом информации, полученной в процессе построения маркетинговых отношений (системы обратной связи) в рамках оказания государственных услуг; введение системы оценки эффективности предоставления государственных услуг на основе маркетингового подхода.

В качестве рекомендации по реализации маркетингового подхода управления системой предоставления государственных услуг автором предлагается следующая: разработка и внедрение общенациональных стандартов оказания государственных услуг; распределение конкретных полномочий между теми уровнями исполнительной власти, которые непосредственно участвовали в процессе оказания государственных услуг; предоставление услугополучателям возможности самостоятельного выбора места, времени и поставщика необходимых ему услуг; предоставление возможности удаленного запроса в орган власти по

поводу оказания какой-либо услуги, осуществляемый в письменном виде или с помощью информационно-коммуникационных технологий; снижение количества действий и документов; закрепление параметров и системы оценки качества предоставленных государственных услуг; учет мнения и интересов получателей государственных услуг.

Оценка маркетинговой деятельности при предоставлении государственных услуг предполагает оценку эффективности государственного регулирования экономики, так как маркетинговая деятельность на рынке государственных услуг направлена на повышение эффективности данного регулирования.

Оценка маркетинговой деятельности при предоставлении государственных услуг субъектов РФ показала, что эффективность государственного регулирования экономики зависит от производительности основных факторов производства государственных услуг, от уровня среднемесячной номинальной начисленной заработной платы государственных служащих, от уровня остаточной стоимости основных фондов органов государственного управления субъекта РФ.

#### Библиографический список

1. Жукова, Л.Е. Оценка качества предоставления услуг налоговыми органами, или Как рассчитать индекс удовлетворенности налогоплательщика // *Налоговая политика и практика*. – 2008. – № 8.
2. Маркетинг в России на рубеже веков: реалии, проблемы, перспективы: монография // под науч. ред. проф. Федько В.П. – М., 2012. – Вып. 4.
3. Горностаева, Ж.В. Применение клиентоориентированного подхода на предприятиях сервиса / Ж.В. Горностаева, Е.С. Алехина // *Экономика и предпринимательство*. – 2014. – № 4. – Ч. 1(45-1) [Э/п]. – Р/д: [www.intereconom.com](http://www.intereconom.com)
4. Горностаева, Ж.В. Theoretical Foundations of Industrial Enterprise Management / A.C. Нацубидзе, Е.А. Родина, Ж.В. Горностаева, Е.С. Алехина // *World Applied Sciences Journal*. – 2013. – Vol. 28. – № 10.
5. Алехина, Е.С. Methodology of development of strategy of development of economic systems / Е.Г. Попкова, Е.С. Аكوпова, Е.С. Алехина, Ю.И. Дубова [и др.] // *World Applied Sciences Journal*. – 2013. – Vol. 26. – № 4.

#### Bibliography

1. Zhukova, L.E. Ocenka kachestva predostavleniya uslug nalogovihmi organami, ili Kak rasschitatj indeks udovletvorennosti nalogoplateljthika // *Nalogovaya politika i praktika*. – 2008. – № 8.
2. Marketing v Rossii na rubezhe vekov: realii, problemih, perspektivih: monografiya // pod nauch. red. prof. Fedjko V.P. – M., 2012. – Vihp. 4.
3. Gornostaeva, Zh.V. Primenenie klientoorientirovannogo podkhoda na predpriyatikh servisa / Zh.V. Gornostaeva, E.S. Alekhina // *Ehkonomika i predprinimatelstvo*. – 2014. – № 4. – Ch. 1(45-1) [Eh/r]. – R/d: [www.intereconom.com](http://www.intereconom.com)
4. Gornostaeva, Zh.V. Theoretical Foundations of Industrial Enterprise Management / A.S. Nacubidze, E.A. Rodina, Zh.V. Gornostaeva, E.S. Alekhina // *World Applied Sciences Journal*. – 2013. – Vol. 28. – № 10.
5. Alekhina, E.S. Methodology of development of strategy of development of economic systems / E.G. Popkova, E.S. Akopova, E.S. Alekhina, Yu.I. Dubova [i dr.] // *World Applied Sciences Journal*. – 2013. – Vol. 26. – № 4.

Статья поступила в редакцию 19.04.14



# Раздел 10

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 347

*Arakelyan F.P. IDENTIFICATION OF AN ADDRESSED PERSON AND CHECK OF HIS CAPACITY WITHIN THE STAGE OF INITIATION OF NOTARIAL PRODUCTION.* In article the basic rules of an identification of a person, who has addressed a notary, are considered. The procedure of determination of capacity of a person is also considered; the main problems are revealed in this regard.

**Key words:** notariate, identification, capacity, powers of the person, notarial legislation.

**Ф.П. Аракелян**, соискатель ученой степени канд. юр. наук, представитель по гражданским делам Коллегии адвокатов «Ставропс», г. Ставрополь, E-mail: felix26rus@bk.ru

### УСТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБРАТИВШЕГОСЯ ЛИЦА И ПРОВЕРКА ЕГО ДЕЕСПОСОБНОСТИ В РАМКАХ СТАДИИ ВОЗБУЖДЕНИЯ НОТАРИАЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье изложены основные правила идентификации лица, которые обратились к нотариусу, приведены примеры из практики по вопросу установления личности обратившегося лица. Рассматриваются методика определения недееспособности лица, выявлена проблема целесообразности наделения нотариусов правом признания гражданина, обратившегося к нотариусу, недееспособным.

**Ключевые слова:** нотариат, идентификации, емкости, полномочия лица, нотариального законодательства.

В соответствии с п. 1 ст.19 ГК РФ «гражданин приобретает и осуществляет права и обязанности под своим именем, включающим фамилию и собственно имя, а также отчество, если иное не вытекает из закона или национального обычая» [1]. Пункт 4 ст. 19 ГК РФ гласит о том, что «приобретение прав и обязанностей под именем другого лица не допускается. Имя физического лица или его псевдоним могут быть использованы с согласия этого лица другими лицами в их творческой деятельности, предпринимательской или иной экономической деятельности способами, исключающими введение в заблуждение третьих лиц относительно тождества граждан, а также исключающими злоупотребление правом в других формах». Реализация п. 4 ст. 19 ГК РФ осуществляется путем обязательного установления личности обратившегося лица. Обычно установление личности происходит при предоставлении паспорта или иного документа, удостоверяющего личность. Таким образом, следует отметить, что на практике практически исключается ситуация приобретения или отчуждения прав не под своим именем, вероятность того, что нотариус будет введен в заблуждение также исключается. Подтверждением этого является и положение пункта 1 ст. 178 ГК РФ: «оспаривание сделки по данному основанию представляется невозможным, но в случае нотариального удостоверения сделки личность контрагента будет с несомненностью установлена» [1].

Примером из практики по вопросу установления личности обратившегося лица может служить решение Ленинского районного суда г. Ставрополя, которым «удовлетворено заявление Т. о признании незаконным отказа в совершении нотариального действия и возложении обязанности совершения нотариального действия. Нотариус отказал в совершении нотариального

действия на основании предъявленного паспорта гражданина СССР образца 1974 года, указав, что с 01.07.2004 паспорт гражданина СССР утратил свое действие и более не является документом, на основании которого устанавливается личность гражданина Российской Федерации. Суд удовлетворил заявление, указав, что сроки действия паспорта гражданина СССР образца 1974 года законом не регламентированы» [2].

Еще одним примером служит решением Шпаковского районного суда г. Ставрополя, которым «не удовлетворено заявление Г. о признании незаконным отказа в совершении нотариального действия и возложении обязанности совершения нотариального действия. Нотариус К. отказал в совершении нотариального действия на основании предъявленного паспорта гражданина Армянской республики, срок действия которого истек 01.12.2007 г. Дата выдачи паспорта была 01.12.1997 г. Иных действительных документов, удостоверяющих личность Г. не представил. Суд отказал в полном объеме в удовлетворении требования истца, указав, что срок действия паспорта гражданина АР истек, о чем есть отметка в паспорте» [3].

Приведенная выше судебная практика свидетельствует о том, что споры, касающиеся правоустанавливающих документов, в основном вытекают из действительности или недействительности этих документов. И очень редко встречаются случаи, когда подается исковое заявление на недействительность нотариально удостоверенной сделки в связи с тем, что нотариус неправильно установил или не установил личность обратившегося лица. Как было сказано ранее, такие случаи практически исключены. Некоторые гражданско-правовые сделки могут быть осуществлены не при личном участии граждан, а с участием их представителей. В этом случае нотариусу необходимо прове-

ритель документы, подтверждающие правомочность представительства. Все данные лиц, выступающих от имени других лиц, заносятся в нотариально удостоверяемые документы и проговариваются причины, по которым «основное» лицо не участвует в нотариальном процессе лично.

Из установления личности обратившегося лица лично или через представителя плавно вытекает следующее правило, которое должен соблюсти нотариус – это обязательная проверка дееспособности лица или проверка полномочий представителей. При предъявлении документа удостоверяющего личность нотариус обращает внимание на возраст, так как согласно действующему законодательству малолетние граждане не имеют права совершать гражданско-правовые сделки, для которых законодательством РФ предусмотрен нотариальный порядок удостоверения. Пункт 2 ст.28 ГК РФ запрещает совершать сделки в нотариальной форме малолетними, даже при условии, что они являются безвозмездными. Но, следует отметить, что возраст является отнюдь не единственным критерием определения дееспособности лица. В момент возбуждения нотариального производства, нотариус должен проверить, понимает ли на момент совершения сделки обратившееся лицо или лица значение своих действий, сущность сделки и последствия ее заключения, могут ли они руководить своими действиями. Согласно части 1 статьи 16 Основ законодательства РФ о нотариате «нотариус обязан оказывать физическим и юридическим лицам содействие в осуществлении их прав и защите законных интересов, разъяснять им права и обязанности, предупреждать о последствиях совершаемых нотариальных действий, с тем чтобы юридическая неосведомленность не могла быть использована им во вред» [6]. Нотариус призван защищать действительную волю лица, его интересы и в случае невозможности установить полную дееспособность лица, нотариусу не представится возможным осуществить эту защиту.

Следует отметить, что наряду с лишением полной дееспособности, законодательством в соответствие с абз. 1 п. 1 ст. 30 ГК РФ предусмотрена ограниченная дееспособность лица. Ограниченно дееспособные лица, так же, как и недееспособные, не вправе быть стороной нотариально удостоверяемой сделки. Согласно ч. 1 ст. 2 Основ законодательства РФ о нотариате нотариусом может быть человек, имеющий высшее юридическое образование, он не может и не должен обладать специальными медицинскими знаниями, способными определить вменяемо ли лицо «на внешний вид». Отправлять запросы в медицинские учреждения с целью выяснения состояния здоровья обратившегося, нотариус также неправомерен. Таким образом, установление нотариусом дееспособности является условным и весьма субъективным.

Примечательным является тот факт, что законодательство наделяет нотариуса правом инициирования процедуры лишения дееспособности или ее ограничение. Данная инициатива имеет место быть в случае, если у нотариуса возникли сомнения в том, понимает ли сторона значение своих действий, руководит ли ими. Инициирование заключается в обращении к одному из лиц или к одной из организаций, перечень которых установлен в ст. 281 ГК РФ и в компетенцию которых входит постановка вопроса перед судом о признании лица недееспособным или ограниченно дееспособным. В зависимости от решения этого

лица или организации нотариус либо удостоверяет сделку, либо приостанавливает совершение нотариального действия по ее удостоверению до рассмотрения дела судом [4].

Нотариус г. Москвы С.В. Мальцева отмечает, что «закон наделил нотариусов правом проверки (выяснения) дееспособности граждан, обратившихся за совершением нотариального действия, не обеспечив при этом надлежащими способами проведения такой проверки» [5]. В связи с этим она полагает целесообразным наделить нотариусов правом на возбуждение дела о признании гражданина, обратившегося к нотариусу, недееспособным.

Рассмотрим пример из судебной практики: «У. предъявила иск к своей дочери З. о признании недействительным завещания, оставленного ее родной сестрой К., по которому К. завещала принадлежащий ей дом З., а также о признании недействительным свидетельства о праве на наследство, выданное нотариусом на дом ответчице, и свидетельства о государственной регистрации права собственности на дом, выданного Регистрационной палатой. При этом истица указала, что наследодатель решением суда в 1982 г. была признана недееспособной по причине душевного заболевания, и что она являлась опекуном сестры. Учитывая, что как опекун она не могла от имени опекаемой составить на себя завещание, было решено, что К. составил завещание в пользу З., что и было сделано, факт недееспособности наследодателя от нотариуса был скрыт. После оформления наследственных прав З. стала препятствовать истце пользоваться домом, в котором она проживала с сестрой около 20 лет. Решением суда заявленные требования были удовлетворены, несмотря на недобросовестные действия истицы как опекуна. Наследодатель К. не обладала дееспособностью на момент подписания завещания» [6]. Считаем, что суд пришел к правильным выводам и вынес справедливое, обоснованное и законное решение, основанное на неопровержимых доказательствах.

Еще одним примером из практики служит решение Клинского городского суда, который «рассмотрел дело по иску прокурора в интересах Т. к А. о признании договора дарения квартиры недействительным, при этом прокурор сослался на следующие обстоятельства. Решением Клинского городского суда от 01.06.1990 г. Р. был признан недееспособным. Несмотря на наличие в паспорте Р. с 1990 г. специальной отметки о его недееспособности, 04.03.1995 г. в нотариальном порядке было осуществлено удостоверение сделки по отчуждению имущества, а именно 04.03.1995 г. Р. подарил принадлежащую ему на праве собственности двухкомнатную квартиру А. Однако, являясь недееспособным, Р. был лишен возможности понимать смысл и последствия той сделки, в которую его вовлекла ответчица, а потому данный договор дарения является недействительным с момента его совершения» [6]. Анализ вышеприведенного судебного решения позволил прийти к выводу, что суд, оценив в совокупности собранные по делу доказательства, совершенно правильно пришел к выводу, что исследуемый договор дарения является ничтожным, так как заключен гражданином, признанным недееспособным вследствие психического расстройства по решению Клинского городского суда. Таким образом, договор дарения является ничтожным, а, соответственно, и не имеет никаких юридических последствий.

#### Библиографический список

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) (с изменениями на 9 июля 2013) (ФЗ от 30.11.1994 №51-ФЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации [Э/р]. – Р/д: [www.Pravo.gov.ru](http://www.Pravo.gov.ru)
2. Архив Ленинского районного суда г. Ставрополя.
3. Архив Шпаковского районного суда Ставропольского края.
4. Основы законодательства Российской Федерации о нотариате (утв. ВС РФ 11.02.1993 № 4462-1, в ред. Федерального закона от 21.12.2013 № 379-ФЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации [Э/р]. – Р/д: [www.Pravo.gov.ru](http://www.Pravo.gov.ru) .-2013.
5. Мальцева, С.В. Роль нотариата в удостоверении сделок с недвижимым имуществом: автореф. дис. канд. юрид. наук. – М., – 2004.
6. Обзор судебной и нотариальной практики Московской области по применению законодательства при рассмотрении вопросов, возникающих из наследственного права от 8 октября 2002 года.

#### Bibliography

1. Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federacii (chastj pervaya) (s izmeneniyami na 9 iyulya 2013) (FZ ot 30.11.1994 №51-FZ) // Oficialjniy internet-portal pravovoy informacii [Eh/r]. – R/d: [www.Pravo.gov.ru](http://www.Pravo.gov.ru)
2. Arkhiv Leninskogo rayonnogo suda g. Stavropolya.
3. Arkhiv Shpakovskogo rayonnogo suda Stavropol'skogo kraja.
4. Osnovih zakonodatelstva Rossiyskoy Federacii o notariate (utv. VS RF 11.02.1993 № 4462-1, v red. Federal'nogo zakona ot 21.12.2013 № 379-FZ) // Oficialjniy internet-portal pravovoy informacii [Eh/r]. – R/d: [www.Pravo.gov.ru](http://www.Pravo.gov.ru) .-2013.
5. Maljceva, S.V. Rolj notariata v udostoverenii sdelok s nedvizhimim imushestvom: avtoref. dis. kand. yurid. nauk. – M., – 2004.
6. Obzor sudebnoj i notarialnoj praktiki Moskovskoy oblasti po primeneniyu zakonodatelstva pri rassmotrenii voprosov, vznikayutikh iz nasledstvennogo prava ot 8 oktyabrya 2002 goda.

Статья поступила в редакцию 19.05.14

УДК 159.9:61

*Medveditskova L.V. ANALYSIS OF THE CAUSES OF OFFICIAL CRIME AMONG THE LAW ENFORCEMENT OFFICERS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES.* The article considers a problem of an official crime committed by law enforcement officers, the main groups of the reasons for a crime, and classification of crime factors.

**Key words:** law enforcement officer, crime, Russian internal Affairs bodies, malfeasances, causes and conditions of committing crimes.

*Л.В. Медведицкова, канд. юр. наук, доц. каф уголовного права, криминологии и уголовно-исполнительного права ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: lusia\_stavropol@mail.ru*

## АНАЛИЗ ПРИЧИН ДОЛЖНОСТНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В статье рассматривается проблема должностной преступности сотрудников правоохранительных органов, рассматриваются основные группы её причин, и приводится классификация факторов преступности.

**Ключевые слова:** сотрудник правоохранительных органов, преступление, Российские правоохранительные органы, должностная преступность, причины и условия совершения преступлений.

Сегодняшняя преступность приобретает все более организованный и профессиональный характер, многоцелевую и крупномасштабную ориентацию. В занятие преступной деятельностью вовлекаются все новые и новые слои населения, представители различных сфер деятельности. В полной мере это коснулось и лиц, занимающихся предупреждением преступности. Как отмечает А.И. Долгова: «Криминализируется общество – криминализируются и его структуры, рассчитанные на борьбу с преступностью» [1, с. 133].

Полиция, адвокатура, суды и прочая часть общества живут и действуют в рамках той же системы общественных отношений, испытывают на себе влияние тех же кризисных или конфликтных ситуаций, которые возникают в экономических отношениях, социальной сфере, политике, т.е. во всем, что составляет суть противоречивого развития общества.

Выполнение надлежащим образом своих профессиональных обязанностей лицами, занимающими государственные должности в Российской Федерации, выступает важнейшим средством, с помощью которого реализуется функция обеспечения законности и правопорядка в обществе [2].

Однако количество должностных преступлений, совершаемых сотрудниками органов внутренних дел, растет с каждым годом. Должностные преступления стали серьезнейшей проблемой для современного общества. Современная криминогенная обстановка осуществления должностных полномочий представляет реальную угрозу социально-экономическому развитию государства, его политической стабильности, которая, в свою очередь, является неотъемлемой составной частью национальной безопасности.

На долю сотрудников органов внутренних дел приходится наибольшее количество преступлений по сравнению с сотрудниками других правоохранительных структур и составляет около 95% всех преступлений, совершаемых сотрудниками правоохранительных органов страны.

Немалую роль в создании и развитии ситуаций нарушения сотрудниками требований закона играет негативное общественное мнение о правоохранительных органах. Частично это объясняется недостатками самой правоохранительной системы и личными качествами отдельных сотрудников, многочисленными фактами злоупотреблений, ставших предметом общественного внимания. При встрече с сотрудниками правоохранительных органов граждане испытывают, прежде всего, настороженность и недоверие [3]. В общественном сознании правоохранительные органы – это крепкая силовая и организованная бюрократическая структура, которая одновременно отягчена корыстолюбием, волокитой, закрыта и черства в отношении рядовых граждан. Сами сотрудники ОВД также отмечают отчужденное и негативное отношение к ним со стороны граждан, находящихся вне сферы их служебной деятельности.

Трансформация ценностно-трудовых ориентаций молодежи также привела к падению престижности государственной и воинской службы, повышению степени отчуждения между полицией и гражданами. Подобной трансформации способствует

то обстоятельство, что полученное образование сегодня вовсе не служит гарантом подъема по социальной лестнице и не обеспечивает перехода в вышележащий социальный слой, являясь лишь условием для занятия определенного положения. Такие ценности, как вознаграждение за труд, признание, престиж, компетенция и ответственность наполняются новым содержанием. Поэтому предпочтение отдается профессиям, предполагающим быстрый успех и обогащение – бизнесу, менеджменту, прикладной экономике, юриспруденции, выдвинувшимся на передний план в силу экономической трансформации [4].

Сама служба в органах внутренних дел имеет свою специфику и особенности. В частности, существует реальная опасность нежелательных изменений мировоззрения личности, в системе ее нравственных ценностей, психическом и физическом состоянии. Причинами профессиональной деформации являются экстремальные, сопряженные с риском для жизни ситуации, постоянные стрессы, дискомфортные условия работы, неустроенный быт, особые права и полномочия, которые представляются сотруднику для выполнения его служебных обязанностей.

Обращаясь к причинам совершения преступлений сотрудниками органами внутренних дел, можно отметить, что многие авторы обоснованно выделяют экономические, социальные и общественно-психологические детерминанты в числе наиболее весомых, имеющих непосредственную причинную связь с преступностью.

Экономические факторы. Говоря о криминогенных факторах экономического рода, в качестве доминирующих выделяют, прежде всего, кризисные явления в сфере экономических отношений. Ухудшение материального обеспечения органов внутренних дел привело к резкому увеличению числа фактов взяточничества, коррупции, вымогательства, краж, служебного подлога.

Социальные факторы. В нашем обществе, как и в любом другом, по-прежнему сохраняется конкуренция индивидов за расширение или сохранение доступа к материальным, культурным и социальным благам, за обеспечение приемлемого уровня жизни, за достижение престижа и признания, за пользование льготами и привилегиями. В силу процесса перераспределения экономического влияния изменяется характер и содержание отношений между группами и социальными институтами, что приводит к новым формам социального расслоения.

Социально-экономические факторы. К числу основных социально-экономических факторов относятся следующие: низкая заработная плата представителей органов государственной власти и местного самоуправления; необеспеченность государственных и муниципальных служащих жильем и другими социальными благами, то есть их материальная, финансовая и иная социальная незащищенность со стороны государства; нарушение гарантий правовой и социальной защиты сотрудников органов и другие.

Социально-психологические. Основными социально-психологическими факторами, оказывающими непосредственное влияние на текучесть кадров в органах внутренних дел, являются: состояние служебной дисциплины, морально-психологический климат в коллективах, профессионально-психологическая при-

годность и мотивационная готовность молодых сотрудников к службе в органах внутренних дел, недостаточный уровень адаптации молодых сотрудников к условиям служебной деятельности. В период адаптации к условиям служебной деятельности наибольшие трудности молодые сотрудники испытывают вследствие материальных затруднений, новизны условий службы, незнакомости коллектива, недостаточного уровня профессиональной подготовленности. Среди субъективных причин молодые сотрудники отменяли плохое знание своих должностных обязанностей [5].

Следующая большая группа факторов, порождающих преступления среди сотрудников правоохранительных органов, это причины организационно-управленческого характера. Сюда относятся, прежде всего, проблемы кадров: сменяемость руководителей, низкий уровень профориентационной организации работы, недостатки в организации профессионально-психологического отбора кандидатов на службу в органы внутренних дел, учебу в образовательных учреждениях МВД РФ. А так же: работа с кадрами, недостатки в системе учета и контроля за деятельностью сотрудников, просчеты в организации управления, руковод-

стве, низкий уровень информированности сотрудников и т.д. В свою очередь текучесть и неуккомплектованность штатов квалифицированными специалистами оказывают большое влияние на состояние преступности.

На престижность службы в органах внутренних дел большое значение оказывают и присущие ей отрицательные факторы, среди которых ряд авторов указывает, прежде всего, на: значительные переработки во времени; неупорядоченность рабочего дня, невозможность планировать досуг; недифференцированность оплаты за различные виды труда; неустойчивость должностного положения; большие нагрузки во время работы; характер самой работы; риск и опасность в процессе работы; необходимость оперативного принятия самостоятельных решений.

Необходимо отметить, что мы рассмотрели лишь самые общие вопросы, связанные с распространением преступности в сфере правоохранительной деятельности. Безусловно, требуют также дополнительного и более глубокого анализа и особенности детерминации преступности и преступлений в сфере борьбы с преступностью.

#### Библиографический список

1. Долгова, А.И. Криминология: учебник. – М., 2009.
2. Смирнов, А.Ю. Корыстные должностные преступления, совершаемые сотрудниками органов внутренних дел: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – Томск, 2010.
3. Шакалов, И.И. Имидж российских органов внутренних дел в 2012 году: предварительные итоги реформы (по результатам комплексного изучения общественного мнения) // Вестник Адыгейского Государственного Университета: науч. журнал. – Майкоп. – 2012. – № 3(105). – Сер. 2. Филология и Искусствоведение.
4. Тарасов, Н.В. Причины и условия совершения преступлений сотрудниками ОВД // Закон и право, 2002. – № 9.
5. Медведицкова, Л.В. Криминологическая характеристика и предупреждение насильственных преступлений, совершаемых сотрудниками правоохранительных органов: монография. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Dolgova, A.I. Kriminologiya: uchebnik. – M., 2009.
2. Smirnov, A.Yu. Koristnyie dolzhnostnye prestupleniya, sovershaemiye sotrudnikami organov vnutrennikh del: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – Tomsk, 2010.
3. Shakalov, I.I. Imidzh rossiyskikh organov vnutrennikh del v 2012 godu: predvaritelnyie itogi reformy (po rezul'tatam kompleksnogo izucheniya obshchestvennogo mneniya) // Vestnik Adigeyskogo Gosudarstvennogo Universiteta: nauch. zhurnal. – Maykop. – 2012. – № 3(105). – Ser. 2. Filologiya i Iskusstvovedenie.
4. Tarasov, N.V. Prichin i usloviya soversheniya prestupleniy sotrudnikami OVD // Zakon i pravo, 2002. – № 9.
5. Medvedickova, L.V. Kriminologicheskaya kharakteristika i preduprezhdenie nasil'stvennykh prestupleniy, sovershaemikh sotrudnikami pravookhranitel'nykh organov: monografiya. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 13.05.14

УДК 339.543:342.924

*Grechkina O.V., Rubanova N.A. ON THE LEGAL NATURE OF ADMINISTRATIVE COERCIVE MEASURES FOR VIOLATION OF LICENSING REQUIREMENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES: POINT OF VIEW.* This article assesses the legal nature of administrative coercive measures for violation of licensing requirements in educational activities. The algorithm of application of administrative punishment in the form of deprivation of a special right (cancellation of license) and a number of proposals on improvement of legislation are offered.

**Key words:** coercive measures, licensing of educational activity, license suspension, revocation of a license.

**О.В. Гречкина**, д-р юр. наук, проф. каф. правовых дисциплин Южно-Уральского гос. университета (филиал), г. Озерск, E-mail: grechkina74@rambler.ru; **Н.А. Рубанова**, ст. преп. каф. уголовно-правовых дисциплин Магнитогорского гос. технического университета, г. Магнитогорск, E-mail: rubanova64@mail.ru

## О ПРАВОВОЙ ПРИРОДЕ МЕР АДМИНИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ ЗА НАРУШЕНИЕ ЛИЦЕНЗИОННЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТОЧКА ЗРЕНИЯ

В статье дана оценка правовой природе мер административного принуждения за нарушение лицензионных требований в образовательной деятельности. Предлагается алгоритм применения административного наказания в виде лишения специального права (аннулирование лицензии) и выдвигается ряд предложений по совершенствованию законодательства.

**Ключевые слова:** меры принуждения, лицензирование образовательной деятельности, приостановление действия лицензии, аннулирование лицензии.

В процессе осуществления лицензионного контроля происходит оценка деятельности лицензиата с точки зрения ее законности и целесообразности. Для органов исполнительной власти принципиально, чтобы использование карающих средств служило достижению целей предупреждения противоправного де-

яния. Следовательно, если образовательная деятельность осуществляется с нарушением (грубым нарушением) лицензионных требований и условий – это влечет за собой ответственность, установленную законодательством Российской Федерации. Законодательство об образовании [1] содержит положения, регла-

ментирующие условия и порядок осуществления процедуры лицензирования, и нарушение лицензионных требований является основанием для применения мер административной ответственности.

В качестве мер ответственности законодательство об образовании устанавливает приостановление действия лицензии на право осуществления образовательной деятельности либо ее аннулирование. К сожалению, законодатель не конкретизировал вид юридической ответственности, что делает вопрос об отнесении приостановления действия лицензии и ее аннулирования дискуссионным. Справедливо мнение Т.В. Твердовой, о том, что Закон об образовании 1992 года [2], установив возможность приостановления и аннулирования лицензии на право осуществления образовательной деятельности, не определяет юридические последствия, которые должны возникнуть при этом у образовательной организации [3]. Не разрешает данную ситуацию и Закон об образовании 2012 года [1].

Одним из наиболее распространенных в правовой науке является толкование юридической ответственности как отрицательной реакции государства на совершение правонарушения [4, с. 314]. Д. В. Коваль отождествляет сущность правовой ответственности с санкцией правовой нормы, в том числе с указанием на показательные меры государственного принуждения [5, с. 8]. Оппоненты приведенного мнения раскрывают понятие правовой ответственности через реализацию санкции, то есть последствий, установленных законом на случай совершения правонарушений [6, с. 39; 7, с. 12].

В российской юридической литературе советского периода и современной науке проблемам административной ответственности посвящено большое количество исследований [8; 9; 10, с. 3-12]. В работах подробно освещается проблема административной ответственности, как одного из видов мер административного принуждения, и выделяются следующие характерные признаки административной ответственности:

1) специфический порядок установления в связи с множественностью органов государственной власти, уполномоченных применять меры административной ответственности;

2) основанием ответственности является административное правонарушение;

3) более широкий круг субъектов ответственности по сравнению с уголовной ответственностью (и физические, и юридические лица);

4) мерой административной ответственности выступает административное наказание, которое применяется широким кругом лиц, уполномоченных осуществлять исполнительную власть. При этом особенностью мер административной ответственности является их применение к неподчиненным органам власти правонарушителям;

5) меры административной ответственности применяются в соответствии с законодательством, регламентирующим производство по делам об административных правонарушениях, которое устанавливает особый процессуальный порядок привлечения к административной ответственности, позволяющий оперативно рассмотреть дело об административном правонарушении и назначить наказание с учетом обстоятельств, смягчающих или отягчающих ответственность;

6) ответственность правонарушителя наступает перед государством, которое устанавливает полномочия органов по рассмотрению дел об административных правонарушениях и назначению наказаний;

7) при совершении конкретного административного правонарушения лицо вступает в материально-деликтные правоотношения, а лицо, уполномоченное провести административное расследование, – в административно-процессуальные.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что, административная ответственность – это вид юридической ответственности. При наличии юридического факта – административного правонарушения, происходит механизм реализации административно-правовой нормы, выраженный в применении правовой санкции – административном наказании. Из всех видов мер административного принуждения только назначение административного наказания влечет наступление административной ответственности. Таким образом, административная ответственность – это инструмент реализации административно-правовых санкций уполномоченным органом исполнительной власти к лицам, совершившим административное правонарушение.

Меры административной ответственности как разновидность административно-принудительных мер наделены карательными свойствами путем назначения административного наказания, через которые реализуется институт административной ответственности. При этом мера административной ответственности должна отвечать следующим критериям: эффективность и результативность, что позволит оптимизировать правоприменительную практику, совершенствовать законодательство. Особенно актуально установление степени эффективности примененной меры для административного наказания.

В свою очередь применение мер административного пресечения преследует цели достижения определенного результата правоприменительной деятельности, выполняют правоохранительные функции и являются средством реализации административно-правовых запретов [11, с. 152]. Меры пресечения реализуются в случае необходимости прекращения противоправного деяния, установления личности нарушителя, сохранения вещественных доказательств, обеспечение исполнения административного наказания.

Меры пресечения имеют ряд признаков, свойственных только мерам пресекательного характера:

1) применение данной группы мер возможно только в случаях реального факта открытого совершения противоправного деяния;

2) являются мерой реагирования государства, в лице его уполномоченных органов, на совершаемые противоправные действия;

3) фактически лишают правонарушителя возможности противоправно действовать;

4) наносят лицу, совершающему противоправные действия, личный, физический, имущественный урон;

5) меры пресечения имеют соответствующий круг субъектов их применения;

6) не содержат ограничения субъективных прав [12].

Однако к вопросу о применении мер административного принуждения (в рамках дела об административном правонарушении) за нарушение лицензионных требований в сфере образования, на наш взгляд, следует подходить достаточно взвешенно. Принцип справедливости наказания и его соразмерности совершенному деянию, вытекающий из статей 19, 45 и 55 Конституции Российской Федерации, предполагает установление дифференциации этой ответственности в зависимости от тяжести содеянного, размера и характера причиненного ущерба, степени вины правонарушителя и иных обстоятельств, обуславливающих индивидуализацию при применении различных видов административного принуждения.

В соответствии с пп. 9 ч. 1 ст. 3.2 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях (далее КоАП РФ) административное приостановление деятельности является одним из видов мер административной ответственности (административное наказание). Данный вид административного наказания может применяться к образовательным учреждениям за осуществление деятельности, не связанной с извлечением прибыли без лицензии (ст. 19.20 КоАП РФ).

Таким образом, с одной стороны приостановление действия лицензии влечет за собой приостановление деятельности образовательного учреждения и является мерой административного наказания, целью которого является предупреждение совершения новых правонарушений, как самим правонарушителем, так и другими лицами. С другой стороны целью приостановления лицензии является не только предупреждение совершения новых правонарушений, но, в первую очередь, устранение уже выявленных нарушений лицензионных требований и условий.

В этой связи полагаем, что приостановление действия лицензии как мера государственного принуждения имеет двойственную правовую природу. В зависимости от цели применения данной меры административного принуждения, в одном случае это мера административной ответственности, а в другом – мера административного пресечения. Так, на период до вступления в законную силу судебного решения, в рамках дела об административном правонарушении, возбужденного органом по контролю и надзору в сфере образования, может быть применена мера обеспечения производства по делу – временное приостановление действия лицензии образовательной организации. В данном случае действие лицензии приостанавливается на срок до вступления в силу судебного решения по делу об админист-

ративном правонарушении, за совершение которого возможно назначение административного наказания в виде административного приостановления деятельности либо лишения специального права (аннулирование лицензии).

Дискуссионным является вопрос о том, к какому виду административно-принудительных мер следует относить аннулирование лицензии: к мерам административной ответственности или к административно-пресекательным мерам? Следует отметить, что КоАП РФ не предусматривает такого вида административного наказания как аннулирование лицензии, следовательно, нельзя однозначно утверждать, что аннулирование лицензии является мерой административной ответственности.

В ч. 1 ст. 3.2 КоАП РФ предусмотрен исчерпывающий перечень видов административных наказаний. Аннулирование лицензии – как вид административного наказания Кодексом не предусмотрено. Однако, как справедливо отмечает Ю.В. Шилов, «сам факт отсутствия подобных мер в КоАП РФ еще не свидетельствует о том, что они не применяются совсем. Представляется, что непоследовательная реализация включения всех административных правонарушений в единый кодифицированный федеральный акт привела к ситуации, когда вне рамок его регулирования остались отдельные правовые нормы и предусматриваемые ими санкции. Эти нормативные установки продолжали и продолжают регулировать определенный круг общественных отношений, а меры ответственности влекут для правонарушителей различного рода негативные последствия» [13].

Ряд ученых рассматривает аннулирование лицензии юридического лица как лишение специального права. Так, по мнению Ю.Н. Мильшина, Д.В. Новохатского аннулирование лицензии по своей правовой природе является мерой направленной на лишение права заниматься определенным видом деятельности, то есть специальным права [14].

Полагаем, что в качестве сходной аннулированию лицензии меры принуждения нельзя рассматривать административное наказание в виде лишения специального права, так как нормы ч. 1 ст. 3.2 КоАП РФ однозначно определяют круг субъектов, к которым можно применять данный вид административного наказания – физические лица. В свою очередь законодательство о лицензировании образовательной деятельности не рассматривает физических лиц в качестве субъектов лицензионных отношений.

Следовательно, несмотря на то, что в ст. 93 Закона об образовании 2012 года предлагается в качестве одной из санкций за совершение образовательных правонарушений (нарушения лицензионных требований) аннулирование лицензии образовательного учреждения, у судебных органов в данном случае нет оснований воспользоваться административным наказанием (лишение специального права), предусмотренного ст. 3.8 КоАП РФ, поскольку как следует из содержания статьи, данное наказание может быть применено к физическим лицам. Юридические лица исключаются из числа субъектов применения административного наказания в виде лишения специального права.

В свою очередь нельзя отождествлять аннулирование лицензии с административным приостановлением деятельности на срок до девяноста суток, так как, в случае административного приостановления деятельности у организации приостанавливается приносящая доход деятельность, не поступают дополнительные средства на ее развитие, а также возникает обязанность установления вынужденного простоя работников по причинам, не зависящим от работодателя и работника. Следовательно, ущемляются права и интересы тех работников организации, вина которых в допущенных организацией нарушениях отсутствует.

Интерес представляет мнение Г.В. Мельничук, рассматривающего отзыв лицензии и ее аннулирование как тождественные понятия. С точки зрения автора, «наличие разных терминов применительно к одному и тому же явлению не говорит о существовании разных правовых понятий. Данный вывод делается исходя из одинаковой правовой регламентации отзыва и аннулирования лицензии» [15]. Данное мнение поддерживают В.И. Майоров и В. В. Ратников, рассматривая аннулирование лицензии как отзыв лицензии [16].

Современный толковый словарь дает толкование термина «аннулирование» (от лат. *annullo* – уничтожаю) как отмена, объявление недействительным какого-либо акта, договора, прав или полномочий [17]. Термин «отзыв» происходит от глагола отозвать и означает прекращение функций кого-либо [18].

По мнению ряда ученых «отзыв лицензии означает аннулирование данного разрешения навсегда» [19]. Справедлива точка зрения С.В. Пыхтина, считающего, что в различных правовых отраслях аннулирование лицензии имеет различную правовую природу, например в банковском праве аннулирование лицензии осуществляется на основании ходатайства кредитной организации перед Банком России, а, следовательно, не всегда может иметь принудительный характер [20]. Мы поддерживаем мнение О.С. Соболев, утверждающей, что аннулирование лицензии можно рассматривать в двух аспектах: как административную санкцию за правонарушение и как правовое последствие добровольного прекращения деятельности юридического лица [21].

Следует отметить, что Пленум Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации разъяснил, что аннулирование лицензии представляет собой специальную принудительную меру, которая подлежит применению в случаях, когда это вызывает необходимость защиты конституционных прав и свобод, а также прав и законных интересов других лиц [22].

На наш взгляд аннулирование лицензии надо рассматривать как меру административной ответственности, но не меру административного пресечения. Поскольку применение мер административного пресечения преследует цели, связанные с достижением определенного результата правоприменительной деятельности, они выполняют правоохранительные функции и являются средством реализации административно-правовых запретов [11, с. 152]. Их реализация обусловлена необходимостью прекращения противоправного деяния, установления личности нарушителя, сохранения вещественных доказательств, обеспечения исполнения административного наказания. Аннулирование лицензии, как уже отмечалось, преследует цель предупреждения совершения новых правонарушений правонарушителем и содержит специфические признаки административной ответственности.

Полагаем, что для применения аннулирования лицензии как меры административной ответственности необходимо принимать во внимание наличие состава административного правонарушения. При этом особое внимание следует уделять вопросу вины образовательного учреждения, заключающейся в неустранении нарушений лицензионных требований и условий, выявленных федеральным лицензирующим органом, а также последствиям аннулирования лицензии для третьих лиц (например, обучающихся).

Кроме того, при исследовании вопроса о применении к нарушителю меры административного принуждения путем аннулирования лицензии, необходимо учитывать срок, на который осуществлялось приостановление действия лицензии для устранения нарушений лицензионных требований и условий с позиции достаточности времени для устранения выявленных нарушений. В противном случае слишком малый срок приостановления действия лицензии не позволит в полной мере устранить нарушения лицензионных требований и условий, и, как следствие, предопределяет применение к нарушителю аннулирования лицензии.

Вышеизложенное позволяет предложить следующие корректировки в действующее законодательство об административных правонарушениях. Так, предлагается ввести в КоАП РФ статью 27.16.1 «Временное приостановление действия лицензии». Перечень видов административных наказаний следует дополнить таким видом, как аннулирование лицензии, и отнести применение данного наказания к исключительной компетенции судьи. Соответственно, следует в п. 5 ст. 3.2 КоАП РФ «Виды административных наказаний» включить такого субъекта как юридическое лицо. Кроме того, необходимо статью 19.20 КоАП РФ дополнить частью 4, устанавливающей административную ответственность в виде аннулирования лицензии за совершение административного правонарушения, предусмотренного частью 3 настоящей статьи, юридическим лицом, ранее подвергнутым административному наказанию за аналогичное административное правонарушение.

Алгоритм применения административного наказания в виде лишения специального права (аннулирование лицензии) может быть следующим.

В случае выявления нарушения требований законодательства об образовании соответствующий орган по контролю и надзору в сфере образования выдает органу или организации, допустившим такое нарушение, предписание об устранении вы-

явленного нарушения. Такая форма государственного контроля как внесение предписания проводится в целях предотвращения правонарушения при наличии достаточных данных, указывающих на наличие события административного правонарушения, и является административно-пресекающей мерой.

В указанном предписании устанавливается срок его исполнения, который не может превышать шесть месяцев.

В случае неисполнения предписания, в том числе, если представленный органом или организацией, допустившими такое нарушение, отчет не подтверждает исполнение этого предписания в установленный им срок или отчет о его исполнении до истечения срока его исполнения не представлен, орган по контролю и надзору в сфере образования возбуждает дело об административном правонарушении (по ч. 1 ст. 19.5) в порядке, установленном КоАП РФ. В ходе административного разбирательства должностное лицо органа по контролю и надзору в сфере образования, уполномоченное составлять протокол об административном правонарушении, на срок, не превышающий шести месяцев, до рассмотрения дела может применить меру обеспечения производства в виде временного приостановления действия лицензии, о чем составляется протокол. При рассмотрении дела судья выносит постановление о назначении административного наказания юридическому лицу – в виде административного штрафа, должностному лицу – в виде административного штрафа либо дисквалификации на срок до трех лет.

В случае, если по результатам проведенной проверки будет установлено, что обстоятельства, послужившие основанием для назначения административного наказания, не устранены, должностным лицом органа по контролю и надзору в сфере образования, уполномоченным составлять протокол об административном правонарушении, может быть составлен протокол об административном правонарушении (по ч. 4 ст. 19.20 КоАП РФ) и могут быть применены меры обеспечения производства по делу об административном правонарушении в порядке, предусмотренном главой 27 КоАП РФ, в том числе – временное приостановление действия лицензии. При рассмотрении дела судья выносит постановление о назначении административного наказания юридическому лицу – в виде лишения специального права (аннулирования лицензии).

Предложенный алгоритм представляет собой определенную последовательность процессуальных действий, в том числе действий, совершаемых при грубом нарушении законодательства либо повторно, в случае невыполнения в установленный срок законного предписания.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что законодательство об административных правонарушениях в сфере лицензирования образовательной деятельности должно четко определить правовые последствия применения мер административного принуждения за нарушение лицензионных требований и условий.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.
2. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 N 3266-1 «Об образовании» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 1996. – № 3. – Ст. 150.
3. Твердова, Т.В. Правосубъектность образовательного учреждения по гражданскому праву Российской Федерации: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – М., 2003.
4. Иоффе, О.С. Вопросы теории права / О.С. Иоффе, М.Д. Шаргородский. – М., 1961.
5. Коваль, Д.В. Административно-деликтные отношения. – Киев, 1979.
6. Галаган, И.А. Административная ответственность в СССР. – Воронеж, 1970.
7. Лейст, О.Э. Санкции в советском праве. – М., 1962.
8. Ямпольская, Ц.А. Субъекты советского административного права: дис. ... д-ра юр. наук. – М., 1957.
9. Бахрах, Д.Н. Административное принуждение в СССР, его виды и основные тенденции развития: автореф. дис. ... д-ра юр. наук. – М., 1972.
10. Салищева, Н.Г. Развитие законодательства об административной ответственности / Н.Г. Салищева, Г.В. Вагильски // Правоведение. – 1981. – № 3.
11. Гречкина, О.В. Правоприменительная деятельность таможенных органов Российской Федерации / О.В. Гречкина, В.И. Майоров. – Челябинск, 2005.
12. Коркин, А.В. Основы института административно-правового принуждения в деятельности сотрудников милиции: дис. ... канд. юр. наук. – Екатеринбург, 2004; Князьков, А.С. Применение и использование огнестрельного оружия сотрудниками милиции как мера административно-правового пресечения: дис. ... канд. юр. наук – Томск, 1998.
13. Шилов, Ю.В. Отзыв лицензии. Другие меры административной ответственности [Э/п]. – Р/д: <http://www.urprofy.ru/node/500>.
14. Мильшин, Ю.Н. Лицензирование как административно-правовой институт: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – Саратов, 1999; Новохатский, Д.В. Лицензирование медицинской деятельности: организационно-правовой аспект: дис. ... канд. юр. наук – Кисловодск, 2003.
15. Мельничук, Г.В. Лицензирование как форма государственного регулирования предпринимательской деятельности в России и США: дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2007.
16. Аккредитация высшего учебного заведения: теоретико-правовое исследование: монография / В.В. Ратников, В.И. Майоров. – М., 2012.
17. Современный толковый словарь изд. «Большая Советская Энциклопедия» (онлайн версия) [Э/п]. – Р/д: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-4881.htm>.
18. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова [Э/п]. – Р/д: <http://ushakovdictionary.ru>.
19. Бахрах, Д.Н. Административное право: учеб. для вузов / Д.Н. Бахрах, Б.В. Россинский, Ю.Н. Стариков. – М., 2004.
20. Пытин, С.В. Лицензирование банковской деятельности: теоретико-правовые проблемы: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – М., 2004.
21. Соболев, О.С. Лицензирование предпринимательской деятельности: правовой аспект: дис. ... канд. юр. наук. – М., 2004.
22. Постановление Пленума Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации от 2 июня 2004 г. № 10 «О некоторых вопросах, возникших в судебной практике при рассмотрении дел об административных правонарушениях» // Вестник Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации. – 2004. – № 8.

#### Bibliography

1. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» // Sbornik zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 2012. – № 53 (ch. 1). – St. 7598.
2. Zakon Rossiyskoy Federatsii ot 10.07.1992 N 3266-1 «Ob obrazovanii» // Sbornik zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. – 1996. – № 3. – St. 150.
3. Tverdova, T.V. Pravosub'ekhtnost' obrazovatel'nogo uchrezhdeniya po grazhdanskomu pravu Rossiyskoy Federatsii: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – M., 2003.
4. Yoffe, O.S. Voprosy teorii prava / O.S. Yoffe, M.D. Shargorodskiy. – M., 1961.
5. Kovalj, D.V. Administrativno-deliktnye otnosheniya. – Kiev, 1979.
6. Galagan, I.A. Administrativnaya otvetstvennost' v SSSR. – Voronezh, 1970.
7. Leyst, O.Eh. Sankcii v sovetskom prave. – M., 1962.
8. Yampolskaya, C.A. Sub'ekty sovetskogo administrativnogo prava: dis. ... d-ra yur. nauk. – M., 1957.
9. Bakhrah, D.N. Administrativnoe prinuzhdenie v SSSR, ego vidy i osnovniye tendentsii razvitiya: avtoref. dis. ... d-ra yur. nauk. – M., 1972.
10. Salitcheva, N.G. Razvitiye zakonodatel'stva ob administrativnoy otvetstvennosti / N.G. Salitcheva, G.V. Vagil'ski // Pravovedenie. – 1981. – № 3.
11. Grechkina, O.V. Pravoprimenitel'naya deyatel'nost' tamozhennikh organov Rossiyskoy Federatsii / O.V. Grechkina, V.I. Mayorov. – Chelyabinsk, 2005.

12. Korkin, A.V. Osnovih instituta administrativno-pravovogo prinuzhdeniya v deyatel'nosti sotrudnikov milicii: dis. ... kand. yur. Nauk. – Ekaterinburg, 2004; Knyaz'kov, A.S. Primenenie i ispol'zovanie ognestrel'nogo oruzhiya sotrudnikami milicii kak mera administrativno-pravovogo presecheniya: dis. ... kand. yur. nauk – Tomsk, 1998.
13. Shilov, Yu.V. Otzhiv licenzii. Drugie merih administrativnoy otvetstvennosti [Eh/r]. – R/d: <http://www.urprofy.ru/node/500>.
14. Mil'shin, Yu.N. Licenzirovanie kak administrativno-pravovoy institut: avtoref. dis. ... kand. yur. Nauk. – Saratov, 1999; Novokhatskiy, D.V. Licenzirovanie medicinskoj deyatel'nosti: organizacionno-pravovoy aspekt: dis. ... kand. yur. nauk – Kislovodsk, 2003.
15. Mel'nikhuk, G.V. Licenzirovanie kak forma gosudarstvennogo regulirovaniya predprinimatel'skoj deyatel'nosti v Rossii i SShA: dis. ... kand. yurid. nauk. – M., 2007.
16. Akkreditatsiya viysshego uchebnogo zavedeniya: teoretiko-pravovoe issledovanie: monografiya / V.V. Ratnikov, V.I. Mayjorov. – M., 2012.
17. Sovremenniy tolkoviy slovar' izd. «Bol'shaya Sovetskaya Ehnciklopediya» (onlayn versiya) [Eh/r]. – R/d: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-encycl-term-4881.htm>.
18. Bol'shoj tolkoviy slovar' russkogo yazhka /pod red. D.N. Ushakova [Eh/r]. – R/d: <http://ushakovdictionary.ru>.
19. Bakh'rah, D.N. Administrativnoe pravo: ucheb. dlya vuzov / D.N. Bakh'rah, B.V. Rossinskiy, Yu.N. Starilov. – M., 2004.
20. Pih'htin, S.V. Licenzirovanie bankovskoy deyatel'nosti: teoretiko-pravovye problemih: avtoref. dis. ... kand. yur. nauk. – M., 2004.
21. Sobol', O.S. Licenzirovanie predprinimatel'skoj deyatel'nosti: pravovoy aspekt: dis. ... kand. yur. nauk. – M., 2004.
22. Postanovlenie Plenuma Viysshego Arbitrazhnogo Suda Rossiyskoj Federacii ot 2 iyunya 2004 g. № 10 «O nekotorykh voprosakh, voznikshikh v sudebnoy praktike pri rassmotrenii del ob administrativnykh pravonarusheniyakh» // Vestnik Viysshego Arbitrazhnogo Suda Rossiyskoj Federacii. – 2004. – № 8.

*Статья поступила в редакцию 19.04.14*



# Раздел 11

## МЕДИЦИНА

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 616.311:616.516:616.31-07-083

*Akmalova G.M. PERIODONTAL ASPECTS OF LICHEN PLANUS OF THE ORAL MUCOSA.* Lichen planus is one of manifest diseases of the oral mucosa. The degree of impairment of the periodontal status in diseases of the mucous membranes of the mouth, accompanied by the development of erosive and ulcerative lesions and chronic elements over the increased aggressiveness of the clinical course of the disease. The aim of this study is to investigate the periodontal status of patients with lichen planus of the oral mucosa. We observed 287 patients: 187 people with planus oral mucosa, 100 people with periodontal disease without planus in the control group. The study revealed the presence of mutual burdening during planus and periodontitis.

**Key words:** lichen planus, oral mucosa, periodontal disease, oral hygiene.

**Г.М. Акмалова**, канд. мед. наук, ассистент каф. терапевтической стоматологии с курсом ИПО Башкирского гос. медицинского университета, г. Уфа, E-mail: Akmalova-ekb@yandex.ru

### ПАРОДОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРАСНОГО ПЛОСКОГО ЛИШАЯ СЛИЗИСТОЙ ОБОЛОЧКИ РТА

Красный плоский лишай один из манифестных заболеваний слизистой оболочки рта. Степень нарушений пародонтального статуса при заболеваниях слизистой оболочки рта, сопровождающихся развитием эрозивно-язвенных элементов поражения и хроническим течением, определяет агрессивность клинического течения заболевания. Целью исследования явилось изучение пародонтального статуса у больных красным плоским лишаем слизистой оболочки рта. Под наблюдением находилось 287 больных: 187 человек красным плоским лишаем слизистой оболочки рта, 100 человек с заболеваниями пародонта без красного плоского лишая составили контрольную группу. В ходе исследования выявлено наличие взаимного отягощения в течении красного плоского лишая и пародонтита.

**Ключевые слова:** красный плоский лишай слизистая оболочка рта, пародонтит, гигиена полости рта.

Болезни пародонта оказывают неблагоприятное воздействие на функцию пищеварения, психоэмоциональную сферу, снижают резистентность организма к действию инфекционных и других факторов, приводят к сенсibilизации больного на фоне дисбаланса в ключевых звеньях гомеостаза человека [1]. Особенно остро встает вопрос о патологии пародонта у лиц с сочетанной патологией, в связи с возможным взаимоотягощающим характером течения.

Красный плоский лишай (КПЛ) признан одним из манифестных заболеваний слизистой оболочки рта (СОР) и более, чем в 80% случаев сопровождается развитием хронического генерализованного пародонтита (ХГП) [2; 3]. Локализация КПЛ может быть различной: на слизистой оболочке щек, языка, а также десне. Среди [4] шести клинических форм КПЛ слизистой обо-

лочки рта и красной каймы губ – типичной, гиперкератотической, экссудативно-гиперемической, эрозивно-язвенной, буллезной и атипичной – последняя форма встречается значительно реже остальных форм и зачастую диагностируется врачами-стоматологами, как воспалительное заболевание пародонта, что затрудняет адекватное лечение КПЛ СОР. Установлено, что степень нарушений пародонтального статуса и гигиены полости рта, например, при пузырчатке во многом определяет агрессивность клинического течения [5; 6].

Целью исследования явилось изучение пародонтального статуса у больных КПЛ СОР.

Материал и методы. Под нашим наблюдением находилось 287 больных: 187 человек (10 мужчин и 177 женщин) в возрасте от 24 до 76 лет с различными формами КПЛ, обратившихся за

Распределение пациентов по возрасту и полу при КПЛ СОР

Таблица 1

Возраст пол	24-29	30-39	40-49	50-59	60>	Всего	
						Абс. Кол-во	%
Мужчины		3	1	3	3	10	5
женщины	5	7	57	63	45	177	95
Всего	5	10	58	66	48	187	
%	3	5	31	35	26		100

Таблица 2

Индексные показатели у больных с КПЛ СОР и контрольной группе

Формы КПЛ	Параметр состояния пародонта	Значения
Типичная	ОНИС	1,9± 0,09
	КПУ	9,1 ±1,02
	ПИ	0,35±0,01
	Индекс по Мюллеману и Сону(%)	11,1± 0,23
Экссудативно-гиперемическая	ОНИС	2,3 ±0,07
	КПУ	15,8 ±1,01
	ПИ	0,87± 0,06
	Индекс по Мюллеману и Сону	13,2±0,03
Эрозивно-язвенная	ОНИС	3,1±0,05
	КПУ	20,6± 1,03
	ПИ	0,93±0,07
	Индекс по Мюллеману и Сону	15,2±0,01
Гиперкератотическая	ОНИС	1,7± 0,02
	КПУ	12,1± 0,03
	ПИ	0,42±0,07
	Индекс по Мюллеману и Сону	12,1±0,01
Атипичная	ОНИС	2,9± 0,07
	КПУ	18,9 ±1,03
	ПИ	0,83±0,05
	Индекс по Мюллеману и Сону	13,4± 0,02
Контрольная группа	ОНИС	1,7± 0,17
	КПУ	12,3± 2,03
	ПИ	0,45± 0,07
	Индекс по Мюллеману и Сону	11,1± 0,98

консультативной помощью в клиники терапевтической стоматологии при Уральском государственном медицинском университете и Башкирском государственном медицинском университете, 100 человек с заболеваниями пародонта без КПЛ составили контрольную группу (таблица 1).

У всех пациентов для оценки гигиенического состояния полости рта использовали упрощенный индекс гигиены по Грину-Вермиллиону (ОHI-S). Для оценки состояния зубов использовали индекс интенсивности кариеса (КПУ), пародонта – пародонтальный индекс (ПИ) по Расселу, индекс кровоточивости десневой борозды (SBI) определяли по Мюллеману и Сону.

Полученные данные подвергали статистической обработке с применением пакета прикладных программ с вычислением значений: среднеарифметической (М), среднего квадратичного отклонения (s), стандартной ошибки (m). Статистическая значимость полученных изменений при сравнении средних величин определялась по критерию (t) Стьюдента, достоверно значимыми считали различия при уровне вероятности 95% (P<0,05).

Результаты исследования. В результате исследования выявлено, что типичная форма КПЛ слизистой оболочки рта встречается в 20,9 % случаев, в 24,5 % случаев – экссудативно-гиперемическая форма, в 25,7 % случаях эрозивно-язвенная форма, 13,4% случаев атипичная форма, в 15,5 % случаев выявлена гиперкератотическая форма.

Оценка гигиенического состояния полости рта показала достоверно высокое значение (2,38±0,06) у лиц с КПЛ СОР, особенно с эрозивно-язвенной и атипичной формами заболевания, чем лиц. без поражения КПЛ СОР, где индекс гигиены составил 1,7±0,17 (таблица 2).

Индекс кровоточивости составил более 10% у 146 больных с КПЛ СОР, что достоверно выше, чем в контрольной группе, где индекс кровоточивости более 10% был выявлен у 50 пациентов. На фоне неудовлетворительного ухода за полостью рта у больных выявлены высокие показатели интенсивности кариеса и заболеваний пародонта. Так, интенсивность кариеса в группе с КПЛ СОР достигала 15,3 ± 0,82, в структуре индекса КПУ преобладала составляющая «У». В контрольной группе индекс КПУ составил 12,3± 2,3, в структуре индекса КПУ преобладала составляющая «П» и «У».

Значения ПИ также были достоверно высокими в группе у лиц с КПЛ СОР и составили 0,68± 0,05, чем в контрольной группе, где значение ПИ составило 0,45± 0,07.

Воспалительные заболевания пародонта у больных с КПЛ СОР выявлены у 78% обследованных, что в 1,5 раза чаще, чем у больных без КПЛ СОР (51%) (P<0,05): из них пародонтит легкой степени тяжести наблюдался у 26% больных (63% - в контрольной группе), средней степени тяжести наблюдался у 53% обследованных (31% - у лиц без КПЛ СОР), пародонтит тяжелого течения – у 21% (6% - в контрольной группе).

Таким образом, проведенное исследование позволяет отметить наличие взаимногоотягощения в течении КПЛ и пародонтита. Вероятно, это связано с невозможностью проведения гигиены полости рта на фоне воспаления и боли, усилением раздражения от применяемых средств гигиены, нарушением процесса очищения в результате изменения физико-химических свойств ротовой жидкости, развитием дисбаланса микробной флоры. Безусловно, все эти факторы, влияют на прогноз заболевания, играют важную роль при выборе комплексного лечения КПЛ СОР.

#### Библиографический список

1. Соболева, Л.А. Иммунотропная терапия пародонтита у больных с хроническими вирусными и бактериальными инфекциями / Л.А. Соболева, Р.Р. Сякин, Е.Н. Блинникова, А.А. Шульдяков, Л.М. Пичугина // Стоматология. – 2010. – № 3.
2. Грудянов, А.И. Заболевания пародонта. – М., 2009.
3. Azizi, A. Comparison of Periodontal Status in Gingival Oral Lichen Planus Patients and Healthy Subjects / A. Azizi, M. Rezaee // Dermatol Res Pract. – 2012. – V.5.
4. Машкиллейсон, А.Л. Красный плоский лишай // Заболевания слизистой оболочки полости рта и губ. – М., 1984.
5. Schellinck, A.E. A comparison of the periodontal status in patients with mucous membrane pemphigoid: a 5-year follow-up / A.E. Schellinck, T.D. Rees, J.M. Plemmons, H.P. Kessler // Journal of Periodontology. – 2009. – 80(11).
6. Akman, A. Periodontal status in patients with pemphigus vulgaris / A. Akman, H. Kacaroglu, E. Yilmaz, E. Alpsoy // Oral Diseases. – 2008. – 14(7).

## Bibliography

1. Soboleva, L.A. Immunotropnaya terapiya parodontita u bolnykh s khronicheskimi virusnymi i bakterialnymi infektsiyami / L.A. Soboleva, R.R. Syakin, E.N. Blinnikova, A.A. Shuldyakov, L.M. Pichugina // Stomatologiya. – 2010. – № 3.
2. Grudyanov, A.I. Zabolevaniya parodonta. – M., 2009.
3. Azizi, A. Comparison of Periodontal Status in Gingival Oral Lichen Planus Patients and Healthy Subjects / A. Azizi, M. Rezaee // Dermatol Res Pract. – 2012. – V.5.
4. Mashkilevskiy, A.L. Krasniy ploskiy lishay // Zabolevaniya slizistoy obolochki polosti rta i gub. – M., 1984.
5. Schellinck, A.E. A comparison of the periodontal status in patients with mucous membrane pemphigoid: a 5-year follow-up / A.E. Schellinck, T.D. Rees, J.M. Plemons, H.P. Kessler // Journal of Periodontology. – 2009. – 80(11).
6. Akman, A. Periodontal status in patients with pemphigus vulgaris / A. Akman, H. Kacaroglu, E. Yilmaz, E. Alpsoy // Oral Diseases. – 2008. – 14(7).

Статья поступила в редакцию 12.05.14

УДК 613.636.783

**Yermakova M.A., Shpagina L.A. THE CHARACTERISTICS OF A CYTOKINE STATUS AND PREDICTORS OF THE AFFECT OF ENDOTHELIUM IN CASES OF ARTERIAL HYPERTENSION AMONG PEOPLE OF VARIOUS PROFESSIONS.** IN the paper specifics of a cytokine status and predictors of the affect of endothelium in cases of arterial hypertension in connection with the level of a professional risk are studied. The research presents the changes of correlation of L-arginine and asymmetrical dimethyl-arginine and the activation of cytokines in blood serum. The analysis helped to reveal close correlation of indicators of an "intima-media" complex with a level of cytokines  $\alpha$ -TNF and IL-6 of L-arginine and dimethyl-arginine.

**Ключевые слова:** arterial hypertension, cytokines, markers of inflammation, endothelium dysfunction.

**М.А. Ермакова**, докторант каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО

«Новосибирский медицинский университет», г. Новосибирск, E-mail: 7270306@mail.ru;

**Л.А. Шпагина**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. госпитальной терапии и медицинской реабилитации ГБОУ ВПО «Новосибирский медицинский университет», г. Новосибирск, E-mail: 7270306@mail.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИТОКИНОВОГО СТАТУСА И ПРЕДИКТОРОВ ПОРАЖЕНИЯ ЭНДОТЕЛИЯ ПРИ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У ЛИЦ РАЗЛИЧНЫХ ПРОФЕССИЙ

Изучены особенности цитокинового статуса и предикторов поражения эндотелия при артериальной гипертензии в зависимости от степени профессионального риска. В статье представлены изменения соотношения L-аргинина к ассиметричному диметиларгину, активация цитокинов в сыворотке крови. Выявлены тесные корреляционные взаимосвязи показателей комплекса «интима – медиа» с уровнем цитокинов  $\alpha$ -ФНО и IL-6, значениями L-аргинина и диметиларгинина.

**Ключевые слова:** артериальная гипертензия, цитокины, маркеры воспаления, эндотелиальная дисфункция.

Многими авторами доказано, что прогрессирование артериальной гипертензии (АГ) связано с развитием эндотелиальной дисфункции [1; 2], приводящей к снижению уровня оксида азота (NO) и его предшественника L-аргинина [3; 4]. Эти процессы способствуют повышению концентрации ассиметричного диметиларгинина (ADMA), накопление которого приводит к быстрому развитию атеросклероза [5; 6], что дает возможность считать ADMA ранним предиктором поражения сосудов при АГ [7; 8]. Предполагается, что провоспалительные цитокины определяют процессы патологического ремоделирования миокарда и сосудов посредством регулирования степени апоптоза [9; 10]. ФНО- $\alpha$  обуславливает активацию свободнорадикального окисления, что может служить причиной поражения эндотелия [11; 12].

**Цель исследования:** изучение роли цитокинов, L-аргинина и ассиметричного диметиларгинина в развитии поражения эндотелия в зависимости от степени профессионального риска и стажа работы.

**Методы.** Обследовано 317 человек с АГ I – II степени повышения артериального давления и II, III степени риска, в возрасте от 30 до 50 лет, с проведением исследования липидного спектра крови. Из общего числа обследуемых 72,3% (215 чел.) – мужчины и 27,7% (88 чел.) – женщины. Первую группу составили лица, чья профессиональная деятельность связана с психоэмоциональным перенапряжением, всего 110 человек (средний возраст  $42,4 \pm 1,3$  года). Вторая группа была сформирована из рабочих, подвергавшихся воздействию физических факторов труда, таких как, шум и вибрация, 96 человек (средний возраст  $42,9 \pm 1,6$  лет). В третью группу включены служащие с АГ и оптимальными условиями труда, 57 человек (средний возраст  $43,2 \pm 1,5$  лет). Контрольную группу составили здоровые доноры,

54 человека (средний возраст  $40,4 \pm 1,5$  лет). Стаж работы колебался от 5 до 25 лет.

Для исследования содержания в сыворотке крови цитокинов ( $\alpha$ -ФНО, IL-1 $\beta$ , IL-4, IL-6), sP-селектина, L-аргинина, ассиметричного диметиларгинина (ADMA), высокочувствительного СРБ, забирали венозную кровь из локтевой вены, дальнейшее исследование проводили на иммуноферментном 8-канальном планшетном фотометре «Expert Plus» фирмы «ASYS HITECH» (Австрия). Иммуноферментный анализ «сэндвич» – типа, наборами фирм, альфа-ФНО – ИФА – БЕСТ (Новосибирск) РУ № ФСР 2008/01835, чувствительность: 1 пг/мл, диапазон измерений: 0-250 пг/мл, Интерлейкин-1 бета – ИФА – БЕСТ РУ № ФСР 2009/04034, чувствительность: 1 пг/мл, диапазон измерений: 0-250 пг/мл, Интерлейкин-4 – ИФА – БЕСТ РУ № ФСР 2008/02120, чувствительность: 0,4 пг/мл, диапазон измерений: 0-100 пг/мл, Интерлейкин-6 – ИФА – БЕСТ РУ № ФСР 2009/04035, чувствительность: 0,5 пг/мл. Диапазон измерений: 0-300 пг/мл, L-аргинин кат. номер K7733, компания DRG Instruments GmbH (Германия), диапазон измерения: 3-300 мкмоль/л., чувствительность: 3 мкмоль/л, ассиметричный диметиларгинин кат. номер K7828, компания DRG Instruments GmbH (Германия), диапазон измерения: 0.05-2 мкмоль/л., чувствительность: 0.05 мкмоль/л, sP-селектин – наборы Research & Diagnostics Systems (США), высокочувствительного СРБ – наборы hsCRP ELISA Biomerica Inc. (США).

**Методы статистической обработки данных.** Анализ данных проводился с помощью статистического пакета программ SPSS 15.0. С помощью метода вариационной статистики определялась средняя арифметическая (M), ее ошибка ( $\pm m$ ), критерий Стьюдента (t) при различных уровнях значимости (p). Дос-

Таблица 1

Характеристика цитокинового статуса и маркеров эндотелиальной дисфункции у больных АГ различных профессиональных групп.

Показатель	Медицинск. работники отделений экстренной медицинск. помощи (n 52)	Военнослужащие с экстремальными условиями службы (n 58)	Рабочие с воздействием физических факторов труда (n 96)	Служащие с оптимальными условиями труда (n 57)	Контрольная группа (n 54)
Фактор некроза опухолей ( $\alpha$ -ФНО) пкг/мл	29,24 $\pm$ 1,96	34,61 $\pm$ 3,12 * * * * *	** , ***30,56 $\pm$ 2,18	27,92 $\pm$ 2,21	14,51 $\pm$ 1,89
Интерлейкин – 1 $\beta$ (IL- 1 $\beta$ ) пкг/мл	23,79 $\pm$ 1,26	29,16 $\pm$ 3,32 * * * * *	** , ***25,23 $\pm$ 2,96	21,28 $\pm$ 2,34	15,12 $\pm$ 2,56
Интерлейкин -4 (IL- 4) пкг/мл	13,79 $\pm$ 2,93	17,56 $\pm$ 2,11* , ** , ***	** , ***15,96 $\pm$ 2,46	11,82 $\pm$ 3,28	9,32 $\pm$ 2,59
Интерлейкин -6 (IL- 6) пкг/мл	23,12 $\pm$ 2,12	28,36 $\pm$ 1,67 * * * * *	** , ***25,52 $\pm$ 1,82	20,18 $\pm$ 2,45	11,76 $\pm$ 4,14
СРБ, высокочув. мг/л	2,12 $\pm$ 0,62	2,86 $\pm$ 0,15 * * * * *	** , ***1,98 $\pm$ 0,72	1,28 $\pm$ 0,36	0,96 $\pm$ 0,64
sP–селектин нг/мл	49,6 $\pm$ 2,2	68,9 $\pm$ 2,7 * * * * *	** , ***57,7 $\pm$ 2,3	47,6 $\pm$ 2,8	29,8 $\pm$ 3,1
L-аргинин, мкмоль/л	125,9 $\pm$ 6,7	98,5 $\pm$ 7,2 * * * * *	** , ***118,7 $\pm$ 6,5	132,9 $\pm$ 10,8	156,7 $\pm$ 11,6
(АДМА), мкмоль/л	0,57 $\pm$ 0,05	0,76 $\pm$ 0,08 * * * * *	** , ***0,63 $\pm$ 0,04	0,52 $\pm$ 0,08	0,43 $\pm$ 0,05
Внутренняя сонная артерия ТИМ, мм.	0,98 $\pm$ 0,04	1,18 $\pm$ 0,03 * * * * *	** , ***1,05 $\pm$ 0,03	0,91 $\pm$ 0,03	0,71 $\pm$ 0,04

Примечание: \* различия достоверны внутри группы с психоэмоциональным перенапряжением, \*\* различия достоверны между исследуемыми группами и группами сравнения, \*\*\* различия достоверны между исследуемыми группами и контролем ( $p < 0,05$ ).

товерными считались результаты при  $p < 0,05$ . Корреляционный анализ был проведен с помощью определения коэффициента корреляции по Пирсону. Для анализа взаимосвязи двух и более признаков применялся корреляционный анализ по Спирмену: рассчитывался коэффициент линейной корреляции ( $r$ ) и его достоверность, приняты коэффициенты корреляции выше табличных при уровне значимости  $p < 0,05$ . Наличие высокой и средней корреляционной взаимосвязи считали при  $r$  от 0,3 до 1,0. Для анализа вида зависимости нескольких признаков использовался метод множественного регрессионного анализа с расчетом коэффициента множественной детерминации ( $R^2$ ) показывающий степень зависимости признаков (при  $p < 0,05$ ).

**Результаты и их обсуждение.** По результатам исследований, статистически достоверно наиболее высокий уровень фактора некроза опухолей  $\alpha$ -ФНО имел место у военнослужащих с экстремальными условиями службы (табл. 1). Показатели  $\alpha$ -ФНО рабочих, чья профессиональная деятельность связана с шумом и вибрацией, так же были статистически достоверно выше данных групп сравнения и контроля (табл.1). Значения интерлейкина 1  $\beta$  у военнослужащих были выше в 1,2 раза показателей медицинских работников, 1,17 раза – рабочих, 1,3 – служащих, 1,9 – группы контроля. Такая же тенденция сохранялась в отношении интерлейкинов 4 и 6, уровни которых, статистически достоверно преобладали у военнослужащих с экстремальными условиями службы (табл.1). Исследование концентрации sP-селектина позволило выявить наивысшие его уровни у военнослужащих с экстремальными условиями службы, в среднем, в 1,4 раза выше по сравнению с медицинскими работни-

ками и служащими, 1,2 раза относительно рабочих, 2,3 раза – группы контроля (табл 1). Рабочие с физическими условиями труда, также, имели более высокие показатели sP –селектина, в 1,2 раза по сравнению со служащими и 1,9 раза – контроля (таблица 1).

Рабочие с физическими условиями труда, также, имели более высокие показатели sP-селектина, в 1,2 раза по сравнению со служащими и 1,9 раза – контроля (таблица 1). Результаты исследования концентрации L-аргинина определили более низкие его значения в группе военнослужащих с экстремальными условиями службы, в среднем, в 1,3 раза относительно медицинских работников отделений скорой медицинской помощи и служащих с оптимальными условиями труда, 1,6 раза по сравнению с группой контроля (табл. 1). Показатели асимметричного диметиларгинина преобладали в группе военнослужащих с экстремальными условиями службы и были выше в 1,3 раза по сравнению с медицинскими работниками отделений экстренной медицинской помощи, 1,2 – рабочими, 1,4 – служащими, 1,7 – группы контроля. Значения высокочувствительного СРБ и комплекса «интима-медиа», также были статистически достоверно выше в группе военнослужащих относительно групп сравнения и контрольной (таблица 1).

При проведении многофакторного корреляционного анализа выявлены тесные взаимосвязи показателей комплекса «интима – медиа» с уровнем цитокинов  $\alpha$ -ФНО и IL- 6, значениями L-аргинина и АДМА. Имела место корреляционная взаимосвязь уровня L-аргинина и АДМА со стажем работы. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Корреляционные взаимосвязи при артериальной гипертензии в зависимости от степени профессионального риска

Показатель	Внутренняя сонная артерия ТИМ (r)	Внутренняя сонная артерия ТИМ/Д (r)	Индекс массы миокарда левого желудочка (ИММЛЖ) (r)	Стаж работы (r)
$\alpha$ -ФНО	+ 0,62	+ 0,63	+ 0,46	+0,37
IL- 6	+ 0,68	+ 0,69	+ 0,53	+0,42
L-аргинин	– 0,64	– 0,63	– 0,58	– 0,57
АДМА	+0,67	+ 0,64	+ 0,62	+0,63

**Заключение**

У военнослужащих с экстремальными условиями службы, больных артериальной гипертензией, определены наиболее высокие показатели провоспалительных цитокинов, sP-селектина, асимметричного диметиларгинина и низкие значения пред-

шественника оксида азота L-аргинина, относительно данных групп сравнения, а также выявлена тесная корреляционная взаимосвязь перечисленных показателей со значениями комплекса «интимы – медиа», ИММЛЖ и стажа работы.

**Библиографический список**

1. Зорин, Н.А. Универсальный модулятор цитокинов  $\alpha$ -макроглобулин / Н.А. Зорин, В.Н. Зорина, Р.М. Зорина // Иммунология. — 2004. — № 5.
2. Калинина, Н.М. Аутоиммунная патология эндотелия / Н.М. Калинина, Л.Б. Дрыгина, Н.А. Соколова // Медицинская иммунология. — 2004. — № 1.
3. Роль изменений внеклеточного матрикса при возникновении сердечно-сосудистых заболеваний / А.Г. Гасанов, Т.В. Бершова // Биомед. химия. — 2009. — Т. 5.
4. Кетлинский, С.А. Цитокины / С.А. Кетлинский, А.С. Симбирцев. — СПб., 2008.
5. Baggiolini M., Dewald B., Moser B. Human chemokines: an update // Annu. Rev. Immunol. — 1997. — Vol. 15.
6. Brightbill H., Modlin R. Toll-like receptors: molecular mechanisms of the mammalian immune response // Immunology. — 2000.
7. Dinarello, C. The biological properties of interleukin\_1 // Eur. Cytokine Netw. — 1994. — Vol. 5.
8. Fernandez Botran R., Chilton P., Ma Y. Soluble cytokine receptors: their roles in immunoregulation, disease and therapy // Adv. Immunol. — 1996. — Vol. 63.
9. Heim, M. The Jak-STAT pathway: specific signal transduction from the cell membrane to the nucleus // Eur. J. Clin. Invest. — 1996. — Vol. 26.
10. Ihle J., Witthuhn B., Quelle F. et al. Signaling through the hematopoietic cytokine receptors // Annu. Rev. Immunol. — 1995. — Vol. 13.
11. Lee B., Montaner L. Chemokine immunobiology in HIV\_1 pathogenesis // J. Leukocyte Biol. — 1999. — Vol. 65.
12. Mantovani A., Bussolino F., Introna M. Cytokine regulation of endothelial cell function: from molecular level to the bed side // Immunol. Today. — 1997. — Vol. 18.
13. Oppenheim J., Feldman M. (Eds) Cytokine Reference. — London: Academic Press, 2000.
14. Romagnani, S. The Th1/Th2 paradigm // Immunol. Today. — 1997. — Vol. 18.

**Bibliography**

1. Zorin, N.A. Universalnyy modulyator citokinov  $\alpha$ -makroglobulin / N.A. Zorin, V.N. Zorina, R.M. Zorina // Immunologiya. — 2004. — № 5.
2. Kalinina, N.M. Autoimmunnaya patologiya ehndoteliya / N.M. Kalinina, L.B. Drihgina, N.A. Sokolova // Medicinskaya immunologiya. — 2004. — № 1.
3. Rolj izmenenijj vnekletochnogo matriksa pri voznikovenii serdechno-sosudistihkh zabolevanijj / A.G. Gasanov, T.V. Bershova // Biomed. khimiya. — 2009. — T. 5.
4. Ketlinskiy, S.A. Citokini / S.A. Ketlinskiy, A.S. Simbircev. — SPb., 2008.
5. Baggiolini M., Dewald B., Moser B. Human chemokines: an update // Annu. Rev. Immunol. — 1997. — Vol. 15.
6. Brightbill H., Modlin R. Toll-like receptors: molecular mechanisms of the mammalian immune response // Immunology. — 2000.
7. Dinarello, C. The biological properties of interleukin\_1 // Eur. Cytokine Netw. — 1994. — Vol. 5.
8. Fernandez Botran R., Chilton P., Ma Y. Soluble cytokine receptors: their roles in immunoregulation, disease and therapy // Adv. Immunol. — 1996. — Vol. 63.
9. Heim, M. The Jak-STAT pathway: specific signal transduction from the cell membrane to the nucleus // Eur. J. Clin. Invest. — 1996. — Vol. 26.
10. Ihle J., Witthuhn B., Quelle F. et al. Signaling through the hematopoietic cytokine receptors // Annu. Rev. Immunol. — 1995. — Vol. 13.
11. Lee B., Montaner L. Chemokine immunobiology in HIV\_1 pathogenesis // J. Leukocyte Biol. — 1999. — Vol. 65.
12. Mantovani A., Bussolino F., Introna M. Cytokine regulation of endothelial cell function: from molecular level to the bed side // Immunol. Today. — 1997. — Vol. 18.
13. Oppenheim J., Feldman M. (Eds) Cytokine Reference. — London: Academic Press, 2000.
14. Romagnani, S. The Th1/Th2 paradigm // Immunol. Today. — 1997. — Vol. 18.

Статья поступила в редакцию 12.05.14

УДК 616.8-001

*Filipenko P.V., Firsov S.A. ANALYSIS OF POSSIBILITIES AND VALIDITY OF NON-OPERATIVE TREATMENT OF PATIENTS WITH PRIMARY TRAUMATIC ANTERIOR SHOULDER DISLOCATION.* Due to the analyses of cases of the Russian and foreign scientist-traumatologists a number of disadvantages of conservative treatment of primary traumatic anterior shoulder dislocation it is stated that such cases may lead to backsets of the dislocation of the shoulder and the development of chronic instability of the shoulder.

**Key words:** non-operative management, shoulder dislocation, recurrent instability of a shoulder.

**П.В. Филипенко**, врач-травматолог ФКУЗ «6 военный госпиталь ВВ МВД России», г. Новосибирск, E-mail: doctorfilipenko@gmail.ru; **С.А. Фирсов**, канд. мед. наук, руководитель центра травматологии и ортопедии НУЗ Дорожная клиническая больница на ст. Ярославль ОАО РЖД, E-mail: serg375@yandex.ru

## АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТИ И ОБОСНОВАННОСТИ КОНСЕРВАТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОГО ТРАВМАТИЧЕСКОГО ВЫВИХА ПЛЕЧА

На основе анализа многолетних наблюдений отечественных и зарубежных ученых-травматологов систематизирован ряд недостатков консервативного лечения первичного травматического вывиха плеча, приводящих к рецидивам вывиха и развитию хронической нестабильности плеча, увеличивающих риск развития хронической нестабильности плеча в целом.

**Ключевые слова:** консервативное лечение, вывих плеча, хроническая нестабильность плеча.

Основной причиной хронической нестабильности плеча (в 95% случаев) является первичный травматический вывих, в 5% случаев также выделяют различные синдромы дисплазии соединительной ткани [1-5]. Первичный травматический вывих,

как правило, сопровождается повреждением анатомических структур, среди которых первое место занимает повреждение комплекса «суставно-плечевые связки капсулы – суставная губа» в месте их фиксации к краю суставной впадины лопатки, а так-

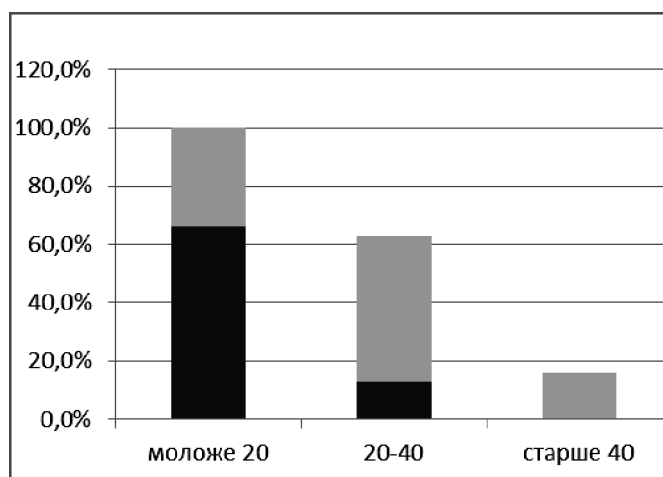


Рис.1. Развитие хронической нестабильности плеча в зависимости от возраста. Преобладание частоты развития нестабильности в возрастной группе до 20 лет и снижение ее частоты с возрастом [23].

же разрывы связок на протяжении или в области их прикрепления к головке плечевой кости. Данные повреждения наблюдаются в 80-97% случаев у лиц молодого возраста [6], в последующем являются причиной формирования хронической нестабильности плеча. Большая роль также отводится костным повреждениям, среди которых различают переломы края суставной впадины лопатки (костный Банкарт) и импрессионные переломы головки плечевой кости Hill-Sachs. В разных исследованиях наличие костного дефицита переднего края суставной впадины выявляются в 22% случаев у пациентов, перенесших первичную травматическую дислокацию [7], от 0% до 90% случаев у пациентов с рецидивирующими вывихами [8-11] и в 89% случаев неудачных различных оперативных методик стабилизации плечевого сустава [12]. Повреждения Hill-Sachs разными исследователями отмечены в 31 – 93% случаев проявлений первичного и повторного вывихов плеча, а также в 76% случаев неудачных стабилизаций [13-21].

Согласно исследований Rowe [22; 23], а также многих других исследователей, в среднем до 70% тех, кто перенес первичный вывих в течении 2 лет, можно ожидать рецидив вывиха, а развитие хронической нестабильности плеча напрямую зависит от возраста и у лиц моложе 20 лет вероятность достигает 100% (рис. 1).

Также доказано, что риск развития нестабильности существенно возрастает с уровнем физической активности пациентов, что обусловлено большим процентом ассоциированных с вывихом повреждений, вследствие высокоэнергетических травм (спортивные травмы), а также высокими функциональными требованиями, предъявляемыми к плечевому суставу в последующем.

Несмотря на существующие статистические исследования и доказательства наличия высокого процента ассоциированных с травматическим вывихом повреждений, до сих пор отсутствует единая тактика в принятии решения о способе лечения первичного травматического вывиха плеча, которая в большинстве случаев в масштабах нашей страны независимо от возраста, степени физической активности продолжает начинаться с консервативного этапа. На протяжении многих лет протокол консервативного лечения первичного травматического вывиха сводится к щадящему вправлению вывиха с использованием различных методов под внутривенным или проводниковым обезболиванием, с последующей иммобилизацией гипсовой повязкой по Дезо, Смирнову-Вайнштейну на 3-4 недели и ограничением функциональной нагрузки на сустав в течение 3-6 месяцев. Как известно, данные повязки предполагают иммобилизацию верхней конечности в положении внутренней ротации. Однако, недавние исследования Itoe et al. [26] предлагают иммобилизовать конечность в положении наружной ротации, ссылаясь на тот факт, что при положении конечности во внутренней ротации, оторванная часть суставной губы отдаляется от гленоида, самостоятельное сращение в таком случае при свежих отрывах становятся невозможным. Itoe и другими авторами проведен ряд исследований [24-29], свидетельствующих о снижении процен-

та рецидивов после иммобилизации в положении наружной ротации. Другое подтверждение этой гипотезы исходит от Miller и соавт. [39], обнаруживших в исследовании на трупах, что контактирующая сила между гленоидом и губой увеличивается соответственно степени наружной ротации. Hart and Kelly [29] в дальнейшем поддержали это положение, артроскопически наблюдая лучшее приближение оторванной губы к гленоиду в положении наружной ротации. Другие исследования [30] показали, что иммобилизация в наружной ротации может быть не так эффективна, как было показано в исследованиях Itoe. Данный вопрос требует дальнейшего изучения.

Существуют различные взгляды о сроках иммобилизации. Rowe и Sakellarides [31] указывали, что иммобилизация менее 3 недель значительно увеличивает риск рецидивов вывиха. Kiviluoto и соавт. [32] также подтвердили разницу в количестве рецидивов у пациентов старше 30 лет: иммобилизация в течение одной недели давала статистически значимый высокий уровень в сравнении с иммобилизацией в течение трех недель.

Другие же авторы утверждают, что продолжительность иммобилизации у молодых пациентов существенно не оказывает влияния на процент рецидивов вывихов [33-40]. Novellus и соавт., в перспективном исследовании с 257 пациентами, обнаружили отсутствие разницы в проценте рецидивов у пациентов, пролеченных по программе ранней мобилизации с группой пациентов, которым назначалась иммобилизация в течение 3-4 недель. Другие ретроспективные исследования также не обнаружили преимуществ в результатах при иммобилизации в течение 6 недель [41; 42]. В исследовании исходов лечения 116 пациентов сообщается о 33% рецидивов и отсутствующей разницы в рецидивах в зависимости от сроков иммобилизации от 0 до 6 недель [43]. В этом же исследовании указывается, что 82% атлетов перенесли новый эпизод дислокации, в то время как только 30% пациентов с обычной физической активностью того же возраста имели рецидивы. И хотя продолжительность иммобилизации не влияла на процент рецидивов, но значительно лучшие результаты наблюдались у пациентов с ограничением физической активности в течение 6-8 недель с момента травмы в сравнении с группой, кому разрешалась полная нагрузка на конечность ранее этого срока.

В комплекс консервативного лечения большинством врачей, как правило, включаются физиотерапевтические процедуры, массаж, иногда электростимуляция, и как основной этап лечения – физическая реабилитация, направленная на восстановление подвижности сустава и силы мышц плечевого пояса, а также придания дополнительной стабильности за счет укрепления мышц [43]. Предложено множество различных комплексов реабилитации как по продолжительности, так и по содержанию. Несмотря на то, что еще В.Г.Вайнштейн (1934 г.) значительную роль в патогенезе привычного вывиха плеча отводил ретракции и нарушению функции подлопаточной мышцы, принимающей активное участие в стабилизации головки плечевой кости в центре суставной впадины, реабилитация мышц плечевого пояса, проводимая многими врачами ЛФК поликлиник раз-

личных лечебных учреждений, редко является специфичной для восстановления нормального тонуса мышц вращательной манжеты плеча, играющих главную роль в динамической стабилизации плечевого сустава.

Как видно из приведенного литературного обзора по вопросу эффективности консервативного лечения первичного травматического вывиха плеча, а также из личного опыта и наблюдений за оказанием первичной травматологической помощи, на практике продолжает оставаться ряд разногласий в принятии решения о выборе правильной тактики лечения данной патологии. Часто регистрируется высокий процент рецидивов вывихов, что обуславливает в конечном итоге большое количество трудопотерь, определенные экономические убытки, а кому-то может стоить и спортивного будущего. Все эти вопросы требуют дальнейшего изучения и систематизации, что подтолкнуло нас к проведению собственного исследования с целью выяснить обоснованность консервативного лечения первичного травматического вывиха, его эффективность и у каких групп больных оно может быть проведено с положительными результатами, а у кого является абсолютно необоснованным. Был систематизирован ряд недостатков консервативного лечения, приводящих к рецидивам вывиха и развитию хронической нестабильности плеча, среди которых следует выделить:

1. Непринятие во внимание статистических данных и накопленных знаний для определения индивидуальных прогнозов

для пациентов разных возрастных групп и групп физической активности, отсутствие определения групп риска.

2. Несвоевременная диагностика (МРТ, МСКТ) ассоциированных повреждений анатомических структур сустава, ведущих к развитию хронической нестабильности сустава.

3. Отсутствие разделения пациентов на группы, кому абсолютно показано оперативное лечение в ранние сроки, и кому может быть проведено консервативное лечение с положительным результатом.

4. Различные взгляды на способы и сроки иммобилизации после первичной травмы.

5. Несоввершенство физической реабилитации, которая редко является направленной и специфичной для мышц, формирующих ротаторную манжету плеча, являющихся основой динамической стабилизации плечевого сустава.

6. Личная недисциплинированность больных, ранний отказ от иммобилизации и начало физических нагрузок на травмированный сустав. Недостаточное разъяснение врачом пациенту возможных последствий нарушения режима и необходимости строгого поэтапного соблюдения всех лечебно-реабилитационных мероприятий.

Указанные недостатки прямо и косвенно влияют на эффективность консервативного лечения пациентов, перенесших первичный травматический вывих плеча, и значительно увеличивают риск развития хронической нестабильности плеча в целом.

#### Библиографический список

1. Бабич, Б.К. Вывихи плеча //Травматические вывихи и переломы. – Киев, 1968.
2. Гуров, Ю.П. Причины рецидивов привычного вывиха плеча при некоторых способах оперативных вмешательств / Ю.П. Гуров, А.И. Фирсов// Восстановительные операции в травматологии и ортопедии: сб. науч. тр. – Л., 1988.
3. Свердлов, Ю.М. Травматические вывихи и их лечение. – М., 1978.
4. Федорук, Г.В. Вывих в плечевом суставе – отдаленные результаты / Г.В. Федорук [и др.] // Сборник материалов Третьего конгресса российского артроскопического общества. – М., 1999.
5. Краснов, А.Ф. Вывихи плеча / А.Ф. Краснов, Р.Б. Ахмедзянов. – М., 1982.
6. Itoi, E. et al., 2007: Immobilization in external rotation after Shoulder Dislocation reduces the risk of recurrence, J Bone Joint Surg Am, 89:2124-2131
7. Taylor DC, Arciero RA; Pathologic changes associated with shoulder dislocations: Arthroscopic and physical examination findings in first-time, traumatic anterior dislocations. Am J Sports Med 1997;25:306-311.
8. Rowe CR, Patel D, Southmayd WW: The Bankart procedure: A long-term end-result study. / Bone Joint Surg Am 1978;60:1-16.
9. Sugaya H, Moriishi J, Dohi M, Kon Y, Tsuchiya A: Glenoid rim morphology in recurrent anterior glenohumeral instability / Bone Joint Surg Am 2003; 85:878-884.
10. Lo IK, Parten PM, Burkhart SS: The inverted pear glenoid: An indicator of significant glenoid bone loss. Arthroscopy 2004; 20:169-174.
11. DeBerardino TM, Arciero RA, Taylor DC, Uhorchak JM: Prospective evaluation of arthroscopic stabilization of acute, initial anterior shoulder dislocations in young athletes: Two- to five-year follow-up. Am J Sports Med 2001; 29:586-592.
12. Burkhart SS, De Beer JF: Traumatic glenohumeral bone defects and their relationship to failure of arthroscopic Bankart repairs: Significance of the inverted-pear glenoid and the humeral engaging Hill-Sachs lesion. Arthroscopy 2000; 6:677-694.
13. Cook JV, Tayar R. Double-contrast computed tomographic arthrography of the shoulder joint. Br J Radiol 1989; 62 : 1043-1049.
14. Goble EM, Somers WK, Clark R, Olsen RE. The development of suture anchors for use in soft tissue fixation to bone. Am J Sports Med 1994; 22 : 236-339.
15. Ito H, Takayama A, Shirai Y. Radiographic evaluation of the Hill-Sachs lesion in patients with recurrent anterior shoulder instability. J Shoulder Elbow Surg 2000; 9 : 495-497.
16. Morrey BF, Janes JM. Recurrent anterior dislocation of the shoulder. Long-term follow-up of Putti-Platt and Bankart procedures. J Bone Joint Surg 1976; 58-A : 252-6.
17. Singson RD, Feldman F, Bigliani L. CT arthrographic patterns in recurrent glenohumeral instability. AJR Am J Roentgenol 1987; 149 : 749-753.
18. Spatschil A, Landsiedl F, Anderl W et al. Posttraumatic anterior-inferior instability of the shoulder : arthroscopic findings and clinical correlations. Arch Orthop Trauma Surg 2005 ; 11 : 1-6.
19. Sugimoto H, Suzuki K, Mihara K, Kubota H, Tsutsui H. MR arthrography of shoulder after suture-anchor Bankart repair. Radiology 2002; 224 : 105-11.
20. Wetzler MJ, Bartolozzi AR, Gillespie MJ et al. Fatigue properties of suture anchors in anterior shoulder reconstructions: Mitek GII. Arthroscopy 1996 ; 12 : 687-693.
21. Wilson AJ, Totty WG, Murphy WA, Hardy DC. Shoulder joint :arthrographic CT and long term follow up, with surgical correlation. Radiology 1989; 173 : 329-333.
22. Rowe CR. Prognosis in dislocations of the shoulder. J Bone Joint Surg. 1956; 38A:957-977.
23. Rowe C.R., Patel Dinesh, Southmayd W .W. The Bankart Procedure: A long-term end-result study // Journal of Bone and Joint Surgery. – 1978. – Vol. 60-A, № 1.
24. Itoi, E. et al., 1999: Position of immobilization after dislocation of the shoulder. A cadaveric study, J Bone Joint Surg Am, 81:385-390.
25. Itoi, E. et al., 2001: Position of immobilization after dislocation of the glenohumeral joint. A study with use of magnetic resonance imaging, J Bone Joint Surg Am, 83-A:661-667.
26. Itoi, E. et al., 2003: A new method of immobilization after traumatic anterior dislocation of the shoulder: A preliminary study, J Shoulder Elbow Surgery.
27. Pennekamp, W. et al., 2006: Initiale Ergebnisse der Schulter-MRT in Außenrotation bei primärer Schulterluxation und nach Ruhigstellung in Außenrotation, Fortschr Röntgenstr, 178:410-415.
28. Yamamoto, N. et al., 2007: Contact between the glenoid and the humeral head in abduction, external rotation, and horizontal extension: a new concept of glenoid track, J Shoulder Elbow Surg. 16(5):649-656.
29. Hart W, Kelly C. Arthroscopic observation of capsulolabral reduction after shoulder dislocation. J Shoulder Elbow Surg 2005; 14 : 134-137.
30. Finestone A, Milgrom C, Radeva-Petrova DR, et al. Bracing in external rotation for traumatic anterior dislocation of the shoulder. J Bone Joint Surg Br. 2009;91(7):918-921.
31. Rowe C, Sakkellariades H. Factors related to recurrences of anterior dislocations of the shoulder. Clin Orthop 1961; 20 : 40-48.
32. Kiviluoto O, Pasila M, Jaroma H, Sundholm A. Immobilization after primary dislocation of the shoulder. Acta Orthop Scand 1980; 51 : 915-919.
33. Henry J, Genung J. Natural history of glenohumeral dislocation revisited. Am J Sports Med 1982 ; 10 : 135-137.
34. Hovelius L, Eriksson K, Fredin H et al. Recurrences after initial dislocation of the shoulder. Results of a prospective study of treatment. J Bone Joint Surg 1983;65-A : 343-349.

35. Hovelius L. Anterior dislocation of the shoulder in teenagers and young adults. Five-year prognosis. J Bone Joint Surg 1987 ; 69-A : 393-399.
36. Hovelius L, Augustini BG, Fredin H et al. Primary anterior dislocation of the shoulder in young patients. A ten-year prospective study. J Bone Joint Surg 1996 ; 78-A : 1677-1684.
37. Lill H, Verheyden P, Korner J et al. Conservative treatment after first traumatic shoulder dislocation. Chirurg 1998; 69: 1230-1237.
38. McLaughlin HL, Mac Lellan DI. Recurrent anterior dislocation of the shoulder. II. A comparative study. J Trauma 1967; 7: 191-201.
39. Miller BS, Sonnabend DH, Hatrick C et al. Should acute anterior dislocations of the shoulder be immobilized in external rotation? A cadaveric study. J Shoulder Elbow Surg 2004; 13 : 589-592.
40. Ryf C, Matter P. The initial traumatic shoulder dislocation. Prospective study. Z Unfallchir Versicherungsmed 1993 ; Suppl I : 204-212.
41. Marans HJ, Angel KR, Schemitsch EH, Wedge JH. The fate of traumatic anterior dislocation of the shoulder in children. J Bone Joint Surg Am. 1992; 74(8): 1242-1244.
42. Simonet WT, Cofield RH. Prognosis in anterior shoulder dislocation. Am J Sports Med. 1984; 12(1):19-24.
43. Burkhead, W.Z. Treatment of instability of the shoulder with an exercise program / W.Z. Burkhead, C.A. Rockwood // J. Bone Joint Surg. – 1992. – Vol. 74-A, № 6.

## Bibliography

1. Babich, B.K. Vihviki plecha // Travmaticheskie vihviki i perelomih. – Kiev, 1968.
2. Gurov, Yu.P. Prichiniv recidivov privihchnogo vihvika plecha pri nekotorykh sposobakh operativnykh vmeshatelstv / Yu.P. Gurov, A.I. Firsov // Vosstanovitelnye operacii v travmatologii i ortopedii: sb. nauch. tr. – L., 1988.
3. Sverdlov, Yu.M. Travmaticheskie vihviki i ikh lechenie. – M., 1978.
4. Fedoruk, G.V. Vihvik v plechevom sustave – ot dalennih rezul'tatov / G.V. Fedoruk [i dr.] // Sbornik materialov Tret'ego kongressa rossiyskogo artroskopicheskogo obshchestva. – M., 1999.
5. Krasnov, A.F. Vihviki plecha / A.F. Krasnov, R.B. Akhmedzyanov. – M., 1982.
6. Itoi, E. et al., 2007: Immobilization in external rotation after Shoulder Dislocation reduces the risk of recurrence, J Bone Joint Surg Am, 89:2124-2131
7. Taylor DC, Arciero RA; Pathologic changes associated with shoulder dislocations: Arthroscopic and physical examination findings in first-time, traumatic anterior dislocations. Am J Sports Med 1997;25:306-311.
8. Rowe CR, Patel D, Southmayd WW: The Bankart procedure: A long-term end-result study. / Bone Joint Surg Am 1978;60:1-16.
9. Sugaya H, Moriishi J, Dohi M, Kon Y, Tsuchiya A: Glenoid rim morphology in recurrent anterior glenohumeral instability / Bone Joint Surg Am 2003; 85:878-884.
10. Lo IK, Parten PM, Burkhart SS: The inverted pear glenoid: An indicator of significant glenoid bone loss. Arthroscopy 2004; 20:169-174.
11. DeBerardino TM, Arciero RA, Taylor DC, Uhorchak JM: Prospective evaluation of arthroscopic stabilization of acute, initial anterior shoulder dislocations in young athletes: Two- to five-year follow-up. Am J Sports Med 2001; 29:586-592.
12. Burkhart SS, De Beer JF: Traumatic glenohumeral bone defects and their relationship to failure of arthroscopic Bankart repairs: Significance of the inverted-pear glenoid and the humeral engaging Hill-Sachs lesion. Arthroscopy 2000; 6:677-694.
13. Cook JV, Tayar R. Double-contrast computed tomographic arthrography of the shoulder joint. Br J Radiol 1989; 62 : 1043-1049.
14. Goble EM, Somers WK, Clark R, Olsen RE. The development of suture anchors for use in soft tissue fixation to bone. Am J Sports Med 1994; 22 : 236-339.
15. Ito H, Takayama A, Shirai Y. Radiographic evaluation of the Hill-Sachs lesion in patients with recurrent anterior shoulder instability. J Shoulder Elbow Surg 2000; 9 : 495-497.
16. Morrey BF, Janes JM. Recurrent anterior dislocation of the shoulder. Long-term follow-up of Putti-Platt and Bankart procedures. J Bone Joint Surg 1976; 58-A : 252-6.
17. Sington RD, Feldman F, Bigliani L. CT arthrographic patterns in recurrent glenohumeral instability. AJR Am J Roentgenol 1987; 149 : 749-753.
18. Spatschil A, Landsiedl F, Anderl W et al. Posttraumatic anterior-inferior instability of the shoulder : arthroscopic findings and clinical correlations. Arch Orthop Trauma Surg 2005 ; 11 : 1-6.
19. Sugimoto H, Suzuki K, Mihara K, Kubota H, Tsutsui H. MR arthrography of shoulder after suture-anchor Bankart repair. Radiology 2002 ; 224 : 105-11.
20. Wetzler MJ, Bartolozzi AR, Gillespie MJ et al. Fatigue properties of suture anchors in anterior shoulder reconstructions: Mitek GII. Arthroscopy 1996 ; 12 : 687-693.
21. Wilson AJ, Totty WG, Murphy WA, Hardy DC. Shoulder joint : arthrographic CT and long term follow up, with surgical correlation. Radiology 1989; 173 : 329-333.
22. Rowe CR. Prognosis in dislocations of the shoulder. J Bone Joint Surg. 1956; 38A:957-977.
23. Rowe C.R., Patel Dinesh, Southmayd W .W. The Bankart Procedure: A long-term end-result study // Journal of Bone and Joint Surgery. – 1978. – Vol. 60-A, № 1.
24. Itoi, E. et al., 1999: Position of immobilization after dislocation of the shoulder. A cadaveric study, J Bone Joint Surg Am, 81:385-390.
25. Itoi, E. et al., 2001: Position of immobilization after dislocation of the glenohumeral joint. A study with use of magnetic resonance imaging, J Bone Joint Surg Am, 83-A:661-667.
26. Itoi, E. et al., 2003: A new method of immobilization after traumatic anterior dislocation of the shoulder: A preliminary study, J Shoulder Elbow Surgery.
27. Pennekamp, W. et al., 2006: Initiale Ergebnisse der Schulter-MRT in Außenrotation bei primärer Schulterluxation und nach Ruhigstellung in Außenrotation, Fortschr Röntgenstr, 178:410-415.
28. Yamamoto, N. et al., 2007: Contact between the glenoid and the humeral head in abduction, external rotation, and horizontal extension: a new concept of glenoid track, J Shoulder Elbow Surg. 16(5):649-656.
29. Hart W, Kelly C. Arthroscopic observation of capsulolabral reduction after shoulder dislocation. J Shoulder Elbow Surg 2005; 14 : 134-137.
30. Finestone A, Milgrom C, Radeva-Petrova DR, et al. Bracing in external rotation for traumatic anterior dislocation of the shoulder. J Bone Joint Surg Br. 2009;91(7):918-921.
31. Rowe C, Sakkellariades H. Factors related to recurrences of anterior dislocations of the shoulder. Clin Orthop 1961; 20 : 40-48.
32. Kiviluoto O, Pasila M, Jaroma H, Sundholm A. Immobilization after primary dislocation of the shoulder. Acta Orthop Scand 1980; 51 : 915-919.
33. Henry J, Genung J. Natural history of glenohumeral dislocation revisited. Am J Sports Med 1982 ; 10 : 135-137.
34. Hovelius L, Eriksson K, Fredin H et al. Recurrences after initial dislocation of the shoulder. Results of a prospective study of treatment. J Bone Joint Surg 1983;65-A : 343-349.
35. Hovelius L. Anterior dislocation of the shoulder in teenagers and young adults. Five-year prognosis. J Bone Joint Surg 1987 ; 69-A : 393-399.
36. Hovelius L, Augustini BG, Fredin H et al. Primary anterior dislocation of the shoulder in young patients. A ten-year prospective study. J Bone Joint Surg 1996 ; 78-A : 1677-1684.
37. Lill H, Verheyden P, Korner J et al. Conservative treatment after first traumatic shoulder dislocation. Chirurg 1998; 69: 1230-1237.
38. McLaughlin HL, Mac Lellan DI. Recurrent anterior dislocation of the shoulder. II. A comparative study. J Trauma 1967; 7: 191-201.
39. Miller BS, Sonnabend DH, Hatrick C et al. Should acute anterior dislocations of the shoulder be immobilized in external rotation? A cadaveric study. J Shoulder Elbow Surg 2004; 13 : 589-592.
40. Ryf C, Matter P. The initial traumatic shoulder dislocation. Prospective study. Z Unfallchir Versicherungsmed 1993 ; Suppl I : 204-212.
41. Marans HJ, Angel KR, Schemitsch EH, Wedge JH. The fate of traumatic anterior dislocation of the shoulder in children. J Bone Joint Surg Am. 1992; 74(8): 1242-1244.
42. Simonet WT, Cofield RH. Prognosis in anterior shoulder dislocation. Am J Sports Med. 1984; 12(1):19-24.
43. Burkhead, W.Z. Treatment of instability of the shoulder with an exercise program / W.Z. Burkhead, C.A. Rockwood // J. Bone Joint Surg. – 1992. – Vol. 74-A, № 6.

Статья поступила в редакцию 19.05.14



УДК 616.8-001

*Filipenko P.V., Firsov S.A.* **ANALYSIS OF NON-OPERATIVE MANAGEMENT OF PATIENTS WITH FIRST-TIME TRAUMATIC ANTERIOR SHOULDER DISLOCATION OF DIFFERENT AGE AND DIFFERENT LEVEL OF ACTIVENESS.** The purpose of this research is to study and to compare long-term results after conservative treatment of groups of patients with different age and different physical activity with primary traumatic anterior shoulder dislocation, to develop tactics concerning different groups of patients. Long-term results of conservative treatment are presented. Ways of their improvement are suggested.

**Key words:** non-operative management, shoulder dislocation, recurrent instability of a shoulder, physical rehabilitation.

**П.В. Филипенко, врач-травматолог ФКУЗ «6 военный госпиталь ВВ МВД России», г. Новосибирск, E-mail: doctorfilipenko@gmail.ru; С.А. Фирсов, канд. мед. наук, руководитель центра травматологии и ортопедии НУЗ Дорожная клиническая больница на ст. Ярославль ОАО РЖД, E-mail: serg375@yandex.ru**

## АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСЕРВАТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОГО ТРАВМАТИЧЕСКОГО ВЫВИХА ПЛЕЧА У ПАЦИЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП И РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Проведен анализ результатов консервативного лечения первичного травматического переднего вывиха плеча у 114 пациентов. Целью данного исследования явилось изучение и сравнение долгосрочных результатов консервативного лечения первичного травматического вывиха плеча у пациентов различных возрастных групп и групп разного уровня физической активности с целью выработки тактики относительно различных групп пациентов. Представлены отдаленные результаты консервативного лечения, предложены пути их совершенствования.

**Ключевые слова:** консервативное лечение, вывих плеча, хроническая нестабильность плеча, физическая реабилитация.

Целью данного исследования явилось определение роли и места консервативного лечения травматического вывиха, степени его эффективности у молодых и физически активных пациентов в сравнении с результатами лечения разных возрастных групп пациентов, классифицируемых по возрасту и физической активности, на основании изучения и сравнения долгосрочных результатов консервативного лечения травматического вывиха плеча. Определение основных недостатков проводимого лечения, совершенствование консервативного лечения и физической реабилитации, а также выработка тактики для принятия решения о выборе метода лечения для различных пациентов.

**Материалы и методы исследования.** Наше исследование включало в себя анализ проведенного нами консервативного лечения 32 пациентов, перенесших первичный травматический передний вывих плеча. Пациенты были классифицированы по возрасту на три возрастных группы: моложе 20 лет – 11 (34,3%) пациентов, от 20 до 40 лет – 14 (43,8%), и старше 40 лет – 7 (21,9%), а также по уровню физической активности: пациенты с высокой (спортсмены), средней и низкой физической активностью. В группе до 20 лет 4 пациентов являлись спортсменами (борьба, бокс, рукопашный бой) и 7 пациентов имели среднюю физическую активность (военнослужащие по призыву, курсанты ВВУЗ). В группе от 20 до 40 лет 3 пациентов являлись спортсменами, 7 – имели среднюю физическую активность и 4 – низкую степень активности. В группе старше 40 лет 2 имели среднюю активность и 5 низкую степень активности. Срок наблюдения за пациентами составил от 1 до 5 лет. Результаты лечения больных оценивались нами при осмотре по окончании курса восстановительного лечения, при плановом контрольном осмотре пациентов через один и два года и более, а также при повторных обращениях в связи с наличием жалоб на наличие боли, ограничения объема движений, нестабильности в плечевом суставе, либо рецидивов вывихов. Результаты лечения оценивались по комплексной шкале Rowe, где 100 – 90 – результат отличный; 89 – 75 – хороший; 74 – 51 – удовлетворительный; 50 или менее – плохой.

Для сравнения была отобрана контрольная группа в количестве 82 человека, также разделенная на подгруппы по возрасту и уровню физической активности, чьи истории болезни и исходы были изучены ретроспективно по амбулаторным картам травматологического пункта и поликлиники одного из районов города. Все пациенты контрольной группы первично обращались в травматологический пункт и в дальнейшем наблюда-

лись в поликлинике этого же района города в период с 2008 по 2013 гг. Фактическое наличие в анамнезе повторных обращений по поводу сублюксации и рецидивов вывиха плеча и последующее направление на оперативное лечение по поводу сформировавшейся нестабильности позволяло судить об неудовлетворительных результатах консервативного лечения. Жалобы на ограничение движений, опасение при движениях давали возможность сделать заключение об удовлетворительных результатах. Отсутствие каких-либо жалоб и возврат к прежнему уровню физической активности свидетельствовало в пользу хороших и отличных результатов. В неясных случаях дополнительный опрос больных выборочно проводился по телефону.

Лечение и реабилитация пациентов основной группы проводилось нами по следующей схеме.

После вправления вывиха (как правило) под общей внутривенной анестезией по одной из общеизвестных методик нами была избрана следующая этапная тактика консервативного лечения.

**1 этап. Иммобилизационный период.** Продолжительность до 4 недель. Иммобилизация осуществлялась косыночной повязкой либо ортопедическим биндажом на плечевой сустав в положении внутренней ротации. Во время иммобилизации с первых дней назначались активные движения для пальцев, сгибание, разгибание кисти, сжатие резинового эспандера, проводилось стандартное симптоматическое и физиотерапевтическое лечение (магнитотерапия, лазеротерапия, индуктотермия), НПВС-мази для снятия отека.

**2 этап. Начало мобилизации плеча.** Через 2 недели. Продолжалась иммобилизация, разрешалось только сгибание и разгибание в плечевом суставе (качательные движения). Упражнения выполнялись только в отсутствии болевого синдрома, появление болевого синдрома служило критерием прекращения упражнений. Для уменьшения отека и боли использовались НПВС мази во время и после упражнений.

**3 этап. Восстановление объема движений и начало укрепления мышц.** С 4-5 недель. Иммобилизация прекращалась, начинались изометрические упражнения (напряжение мышц конечности без движений), продолжались двигательные упражнения, начиналось отведение и наружная ротация в комфортном для пациента объеме. Необходимо пытаться достичь полного безболезненного объема движений в суставе.

**Начало восстановления функций мышц вращательной манжеты.** Данные мышцы, как известно, являются осно-



Рис. 1. Тренировка подостной и малой круглой мышцы(сверху), подлопаточной (снизу)

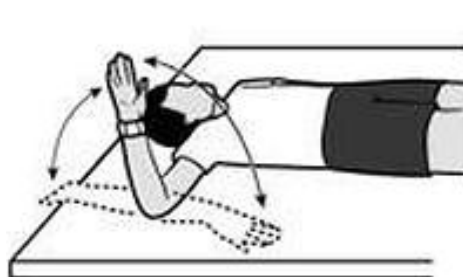


Рис. 2. Тренировка надостной и подлопаточной мышцы

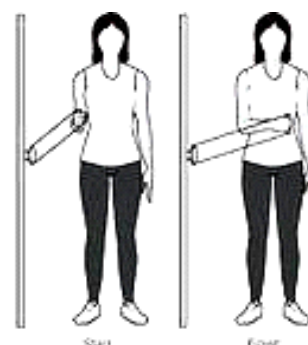


Рис. 3. Тренировка подлопаточной мышцы

вой динамической стабилизации головки плечевой кости в суставной впадине лопатки, и их дисфункция, развивающаяся после первичного и повторных вывихов, прямо влияет последующую стабильность всего сустава. Начиная с четвертой недели, назначался специализированный курс упражнений, целью которого является нормализация баланса мышц вращательной манжеты плеча. Особенностью данных упражнений является то, что для полноценного включения в работу мышц вращающей манжеты все упражнения должны выполняться с малым весом (гантеля 1-2 кг, либо резиновый жгут, эспандер низкого напряжения, фиксированный к спинке кровати, стене и т.д.), максимальное количество повторений. Упражнения выполняются до появ-

ления выраженного чувства утомления (ломоты) в области плечевого сустава. Ниже приведены некоторые примеры данных упражнений (рис. 1, 2, 3).

Мы рекомендовали выполнение данного комплекса 2 раза в день. Удобством выполнения данного комплекса является то, что большинство из них можно выполнять лежа в кровати утром сразу после пробуждения или перед засыпанием. При регулярном выполнении данных упражнений через 3-4 недели развивается гипертрофия мышц ротаторной манжеты. Гипертрофированная подлопаточная мышца предотвращает переднюю нестабильность плеча, пассивно действуя как передний барьер при смещении головки плечевой кости, а также активно как динами-

Таблица 1

Результаты консервативного лечения основной группы

Группы		Неудовлетв.	Удовлетв.	Хорошо	Отлично
<20	Высокая физ.акт.	3 (75%)	1 (25%)	-	-
	Средняя физ.акт.	3 (42,8%)	2 (28,6%)	2 (28,6%)	-
20-40	Высокая физ.акт.	-	2 (66,6%)	1 (33,3%)	-
	Средняя физ.акт.	-	1 (14%)	3 (43%)	3 (43%)
	Низкая физ.акт.	-	-	2 (50%)	2 (50%)
>40	Средняя физ.акт.	-	-	1 (50%)	1 (50%)
	Низкая физ.акт.	-	-	2 (40%)	3 (60%)

Результаты основной группы сравнивались с результатами лечения пациентов контрольной группы ретроспективного исследования (таблица 2).

Таблица 2

Результаты консервативного лечения контрольной группы

Группы		Неудовлетв.	Удовлетв.	Хорошо	Отлично
<20	Высокая физ.акт.	4 (100%)			
	Средняя физ.акт.	7 (54%)	4 (31%)	2 (15,0%)	
	Низкая физ.акт.	4 (50%)	3 (37,5%)	1 (12,5%)	
20-40	Высокая физ.акт.	2 (66,6%)	1 (33,3%)		
	Средняя физ.акт.	2 (11,8%)	5 (29,4%)	7 (41,2%)	3 (17,6%)
	Низкая физ.акт.		3 (33,3%)	4 (44,4%)	2 (22,2%)
>40	Высокая физ.акт.		1 (50%)	1 (50%)	
	Средняя физ.акт.		2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)
	Низкая физ.акт.		1 (6,6%)	5 (33,3%)	9 (60%)

ческий стабилизатор за счет повышенного тонуса при наружной ротации. Гипертрофия мышц вращательной манжеты также профилактирует развитие подакромиального и клювовидного импиджмент-синдромов и способствует регрессу болевого синдрома при данных состояниях.

**4 этап. Достижение силы равной неповрежденной конечности и продолжение восстановления объема движений.** Продолжительность: 6-10 недели. Продолжается тренировка мышц плечевого пояса и мышц вращательной манжеты плеча, прогрессивное выполнение наружной ротации и отведения. Критериями прекращения упражнений являются дискомфорт и боль. Для снижения болевых ощущений назначаются НПВС в виде мазей.

**5 этап. Полный возврат к прежнему уровню физической активности, спорту.** Продолжительность: 10-16 недели. Увеличение силы, переход к тренировке с гантелями и собственным весом, продолжается тренировка мышц вращательной манжеты плеча, начало функциональной активности, такой как метание предметов, ловля предметов. Постепенный возврат к спорту, возврат к тренировкам, постепенное повышение функциональных требований к плечевому суставу. Основные критерии – отсутствие боли и отрицательный тест опасения.

Полученные результаты лечения пациентов из основной группы были сравнены с результатами лечения пациентов контрольной группы.

**Результаты.** При оценке результатов лечения пациентов основной группы через 2 года после первичного вывиха были получены следующие результаты (таблица 1).

Как видно из приведенных результатов, в основной группе пациентов, в которой лечение и реабилитация проводились по предложенной методике, были отмечены значительно лучшие результаты лечения во всех подгруппах. В подгруппах пациентов молодого возраста и высокого уровня физической активности процент рецидивов оставался практически на прежнем уровне, что было обусловлено наличием повреждений суставной губы и других структур плечевого сустава, выявленных позже по данным МРТ и требовавших хирургической коррекции.

Также наблюдалась тенденция к более высокому проценту рецидивов во всех группах пациентов с высокой физической активностью.

Полученные результаты собственного исследования основной группы и ретроспективного анализа контрольной группы пациентов позволили сделать следующие выводы.

1. При выборе тактики лечения во всех случаях обязательен учет возраста пациентов, физическая активность и отношение к спорту. У молодых и физически активных пациентов для выявления сопутствующих повреждений в обязательном порядке показано назначение МРТ и по показаниям МСКТ плечевого сустава.

2. Исследование показало нецелесообразность проведения консервативной терапии у пациентов моложе 20 лет и относительно эффективность у пациентов средней возрастной группы. Молодой возраст в сочетании с физической активностью является абсолютным показанием к выбору оперативной тактики в ближайшие сроки после первичной травмы.

3. У пациентов в возрасте от 20 до 40 лет, не проявляющих высокой физической активности и у пациентов старше 40 лет, тактикой выбора может являться консервативное лечение с оценкой результатов в отдаленном периоде.

4. Физическая реабилитация является важнейшим составляющим консервативного лечения вывиха плеча и при правильном полноценном подходе к ее проведению значительно улучшает результаты лечения. Предложенная этапная тактика консервативного лечения зарекомендовала себя положительно на практике и может рассматриваться как один из вариантов реабилитации больных перенесших травматический вывих плеча.

5. Полноценная реабилитация требует определенной доли ответственности со стороны пациента. Приведенный комплекс реабилитации может выполняться пациентами полностью самостоятельно при условии обучения пациента правильному выполнению упражнений.

*Статья поступила в редакцию 19.05.14*

# Раздел 12

## ЭКОЛОГИЯ.

### ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК 551.45+631.42

*Ondar M.V., Samdan A.M., Oorzhak A.V., Dubrovskiy N.G. FEATURES OF VEGETATION STRUCTURE IN THE SUME MOUNTAIN AREA NEAR THE SHAGONAR STRETCH OF THE SAYANO-SHUSHENSKOYE RESERVOIR (REPUBLIC OF TUVA).* The paper concentrates on the results of vegetation structure studies in the Sume Mountain area near the Shagonar Stretch of the Sayano-Shushenskoye reservoir using the method of establishing their eco-phytocoenotic profile. In close proximity to water's edge ruderal vegetation communities are formed, further on from water's edge they are replaced by indigenous steppe communities.

**Key words:** vegetation structure, Sayano-Shushenskoye reservoir, Sume mountain, eco-phytocoenotic profile, ruderal vegetation communities, indigenous vegetation communities.

*М.В. Ондар*, аспирант каф. общей биологии Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: lednik84@bk.ru; *А.М. Самдан*, канд. биол. наук, ст.н.с. Убсунурского международного центра биосферных исследований Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: andrejsamdan@yandex.ru; *А.В. Ооржак*, канд. биол. наук, ст. преп. каф. общей биологии Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: a\_oorzhak@rambler.ru; *Н.Г. Дубровский*, д-р биол. наук, проф. каф. общей биологии Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: grigorevich.n@mail.ru.

### ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ РАСТИТЕЛЬНОСТИ УРОЧИЩА «ГОРА СУМЕ» В ОКРЕСТНОСТЯХ ШАГОНАРСКОГО ПЛЕСА САЯНО-ШУШЕНСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА (РЕСПУБЛИКА ТЫВА)

В статье раскрыты результаты исследования структуры растительности урочища «Гора Суме» в окрестностях Шагонарского плеса Саяно-Шушенского водохранилища, которое изучалось методом закладки эколого-фитоценотического профиля. В непосредственной близости к урзу воды формируются сообщества рудеральной растительности, а с удалением от него растительный покров сменяется на коренные степные сообщества.

**Ключевые слова:** структура растительности, Саяно-Шушенское водохранилище, «гора Суме», эколого-фитоценотический профиль, рудеральные растительные сообщества, коренные растительные сообщества.

Строительство гидротехнических сооружений и создание водохранилищ приводит к отчуждению и сокращению площадей, занятых растительностью, а также к изменению условий произрастания коренной растительности на территории, подверженной влиянию гидроузла. Процессы, происходящие на прибрежной зоне водохранилища (подтопление, переработка берегов, изменение микроклимата), их масштабность и разнонаправленность будут влиять на изменение характеристики растительного покрова.

По этой причине очень важно проводить долгосрочное изучение трансформации естественной растительности и прогно-

зирования возможных изменений во флористическом разнообразии, структуры растительного покрова на различных участках местности в зоне воздействия объекта, соотношения площадей, занятых различными видами растительности, границ растительных сообществ и размеров участков, подвергающихся подтоплению, заболачиванию, иссушению.

В связи с заполнением водохранилища Саяно-Шушенской ГЭС мониторинговые исследования изменений природной среды начались с конца 70-х годов XX столетия.

Изучением трансформации растительного покрова района затопления занимались немногие ученые. До момента затопле-

Таблица 1

Сукцессионные процессы деградации степных экосистем  
на территории Саяно-Шушенского водохранилища (Республика Тыва)

Зона	Исходный фитоценоз	Изменения
I	<b>Настоящие мелководновинные степи</b> с <i>Caragana pygmaea</i>	<b>1 год:</b> выпала карагана и исчезли куртины ковыля; Количество видов 39: 51% – сорные и залежные; 26% – степные; 23% – луговые и лугово-степные. <b>2 год:</b> количество видов 43, проективное покрытие 80-90%; произошла смена доминантов: <i>Cleistogenes squarrosa</i> , <i>Artemisia frigida</i> → <i>Elytrigia repens</i> , <i>Equisetum pratense</i> , <i>Calamagrostis arundinacea</i> , <i>Carex enervis</i> Изменения в сторону <b>олуговления</b>
II	<b>Чиево-карагановые степи</b> с <i>Potentilla acaulis</i> , <i>Carex duriuscula</i> , <i>Festuca valesiaca</i>	<b>1 год:</b> полностью выпадают <i>Caragana bungei</i> , <i>C. pygmaea</i> , <i>Achnatherum splendens</i> . Увеличивается доля сорняков. <b>Последующие годы</b> наблюдается снижение видового разнообразия. Образование зарослей однолетников высотой до 1-2 м.
III	<b>Волоснецово-чиевая степь</b> с <i>Caragana pygmaea</i>	<b>1 год:</b> выпадение <i>Leymus paboanus</i> , <i>L. dasystachys</i> , <i>Festuca valesiaca</i> , <i>Potentilla acaulis</i> . Бурное развитие однолетников из <i>Chenopodiaceae</i> и <i>Cannabiaceae</i> . <b>2 год:</b> Формирование зарослей <i>Amaranthus retroflexus</i> , <i>Polygonum aviculare</i> . <b>3 год:</b> образование фитоценоза из <i>Polygonum aviculare</i> с п/п 90-100%. Степные экосистемы полностью исчезают, луговые и лугово-степные не распространяются, потому что условия неблагоприятные.
IV	<b>Чиево-волоснецовая степь</b>	<b>2 год:</b> господство видов семейства Маревых в <b>микроронжированиях</b> , фрагменты степей с солянками <b>на повышениях</b> , смесь маревых с луговым разнотравьем <b>в пойме</b> . После затопления количество видов уменьшилось до 22, степные виды выпали полностью.

ния в целом растительный покров Улуг-Хемского района, в том числе и территория будущей акватории водохранилища были изучены командой лаборатории геоботаники ЦСБС СО РАН (г. Новосибирск) под руководством А.В. Куминовой (1982). Она отмечала присутствие больших площадей хороших мезофильных пойменных лугов, расположенных в долине р. Улуг-Хем и в низовьях рек Шагонар и Чаа-Холь, а также интразональные растительные сообщества, представленные тополевыми лесами из тополя лавролистного, зарослями долинных кустарников из нескольких видов *Salix* с примесью шиповника, видов смородины, черемухи, облепихи, кизильника, караган, таволги.

В 1977 г. сотрудник ЦСБС СО РАН (г. Новосибирск) Т.В. Мальцева на территории протяженностью 30 км (от с. Шагонар до с. Урбю) выявила типологическое разнообразие растительности, видовой состав и структуру сообществ, динамику нарастания фитомассы, изменение вертикального профиля травостоя. Результаты изложила в виде замечательной статьи «Растительность долины р. Улуг-Хем» (Мальцева, 1982).

Анализу сукцессионных процессов в растительном покрове на территории водохранилища посвящены исследования Н.П. Миронычева-Токаревой (1997, 2013), где она выделяет четыре зоны деградации степных экосистем, отличающихся ходом сукцессии: 1) зона наименьшего воздействия затопления; 2) зона трехмесячного ежегодного затопления; 3) зона четырехмесячного ежегодного затопления; 4) зона пятимесячного ежегодного затопления (таблица 1).

Дальнейшие комплексные геоэкологические исследования состояния экосистемы водохранилища проводятся сотрудниками лаборатории биоразнообразия и геоэкологии ТИКОПР СО РАН (г. Кызыл). Они рассматривают территорию зоны влияния водохранилища как ландшафты, испытывающие экологическую дестабилизацию из-за смены гидрологического режима речной системы и прилегающих территорий, которая повлекло изменения почвенно-растительного покрова (Самбуу, Кальная и др., 2012).

Динамику видового состава травяных экосистем в зоне затопления Саяно-Шушенского водохранилища изучила А.Д. Самбуу (2006). Результаты ее исследований показывают изменения видового состава растительного покрова в сторону увеличения видов мезогигрофильной, мезофильной, гигрофильной экологии, а также появление рудеральных видов.

Результаты более чем 10 летних исследований позволили сотруднику ТИКОПР СО РАН (г. Кызыл) О.И. Кальной (2013) осуществить геоэкологическую оценку современных ландшафтов дна озеровидного расширения и прилегающей территории Шагонарского плеса Саяно-Шушенского водохранилища. Она выделила **три зоны** влияния водоема: первая зона – зона прямого влияния водохранилища, ее площадь (262 км<sup>2</sup>) совпадает с площадью акватории водоема при наполнении; вторая

зона – зона существенного влияния, выделяется в пределах береговой полосы, непосредственно примыкающей к площади затопления, ширина зоны составляет 1-2 км в зависимости от геоморфологических условий; третья зона – зона косвенного влияния или периферийная, ее ширина составляет около 5 км.

**Методика и результаты исследования.** Наши исследования начались с 2011 года и охватывают весеннее, летнее и осеннее сезоны года. Модельный участок заложен в окрестностях урочища «гора Суме» и расположен в юго-западной части Шагонарского плеса в пределах Чаа-Хольского кожууна. Мы рассматриваем динамику структуры растительного покрова в состоянии заполнения (июль, май) и до заполнения (начало июня). Для этого закладывались трансекты, шириной 10 м от уреза воды до гребня водораздельной гряды горы Суме в разные моменты заполнения водохранилища. Производились геоботанические описания по стандартной методике (Полевая геоботаника, 1976) в каждой серии фитоценозов по линии трансекты.

Особенности пространственного распределения растительного покрова в зоне затопления в юго-западной части Шагонарского плеса показана на рисунке 1. Протяженность профилей 630 м с востока на запад, максимальные отметки высот составляют 535-575 м над у.м.

В период заложения профиля в июне 2012 г. присутствуют временные растительные группировки – монодоминантные горцовые (*Polygonum aviculare*), горцово-маревые сообщества (*Polygonum aviculare* + *Chenopodium glaucum*), которые позже заливаются водой.

От уреза воды (540 м над у.м.) в пределах 60 м берег водоема заняты группировками сорной растительности и сообществами формаций чиевых крупнодерновинных степей, которые индицируют солонцеватые гидроморфные почвы. Сорная растительность представлена коноплевыми ценозами – осоково-люцерново-коноплевая (*Carex duriuscula* + *Medicago falcata* – *Cannabis sativa*) с ОПП=55%, чиево-чередово-коноплевая (*Achnatherum splendens* + *Cannabis sativa* – *Bidens tripartita*) с ОПП=40%, коноплево-люцерново-хвощевая (*Cannabis sativa* – *Medicago falcata* + *Equisetum fluviatile*) с ОПП=100%, последняя формируется у самой воды.

Среди чиевых зарослей большими пятнами отмечаются полные сообщества из *Artemisia scoparia* (с ОПП=60%) с бедным видовым составом (*Schizonepeta annua*, *Lepidium densiflorum*). Сами чиевники представлены курчавково-чиевым (*Atraphaxis pungens* – *Achnatherum splendens*), терескеново-чиевым (*Krascheninnikovia ceratoides* + *Achnatherum splendens*) ассоциациями с ОПП=30-50%, с количеством видов 6-11. Постоянные виды – *Potentilla bifurca* (Sp), *Artemisia frigida* (Sol), *Ceratocarpus arenarius* (Sp), *Lepidium densiflorum* (Sol).

К западу, в 60 м от уреза воды, начинается полоса сообществ опустыненных курчавковых, нанофитоновых и в меньшей степени терескеновых степей.

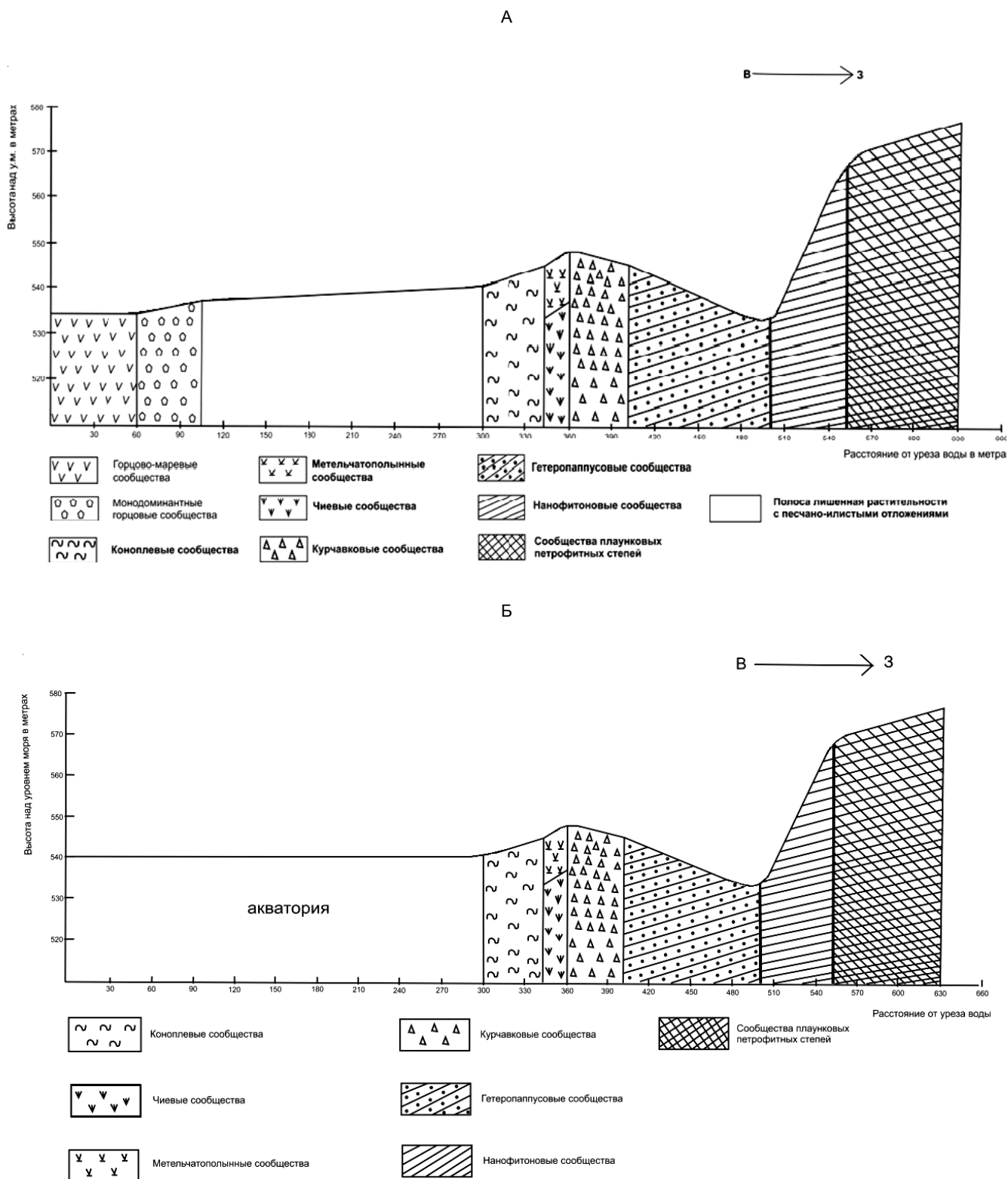


Рис. 1. Эколого-фитоценотический профиль распределения растительности в прибрежной полосе водохранилища в окрестности урочища «гора Суме» (Чаа-Хольский кожуун). А – июнь 2013 г. Б – май 2012 г.

Курчавковые формации представлены курчавково-холоднополюнной (*Atraphaxis pungens* – *Artemisia frigida*), курчавково-холоднополюнно-карагановой (*Atraphaxis pungens* + *Caragana pygmaea* – *Artemisia frigida*) сообществами с ОПП=30% и с бедным видовым составом (5-6 видов). Они отмечаются в 58-100 м от уреза воды.

На расстоянии от воды в 250 м присутствуют нанофитоновые (*Nanophyton grubovii*) (таровые) степи с ОПП до 60%. В составе этих фитоценозов отмечаются *Artemisia frigida* (Сор),

*Potentilla bifurca* (Sol), *Chenopodium aristatum* (Sol), *Carex duriuscula* (Sol), *Tribulus terrestris* (Sol), *Orostachys spinosa* (R).

На склоновых позициях близлежащей горной гряды распространены петрофитные варианты степной растительности – плауновые (*Selaginella sanguinolenta*) сообщества. Видовой состав более богат (до 31 видов) с ОПП=60-90%. Наиболее обычные *Caragana pygmaea* (Сор), *Alyssum obovatum* (Sp), *Potentilla acaulis* (Sp), *Minuartia verna* (Sp), *Dianthus versicolor* (Sp). Также отмечены интересные и редкие виды – *Galium coriaceum*

(Sol), *Stipa glareosa* (Sol), *Gueldenstaedtia monophylla* (Sol), *Gagea fedtschenkoana* (R), *Allium bellulium* (R).

Таким образом, растительность обследованной территории имеет неоднородную структуру, дифференциация которой зависит от режима наполнения акватории, удаленности от уреза воды, почвенных условий и микрорельефа. В нашем случае,

непосредственно в прибрежной части, формируются сообщества с участием сорных однолетних видов – конопля сорной, череды трехраздельной, пажитника дугообразного. В связи с удалением от уреза воды и увеличением относительной высоты растительный покров сменяется на коренные степные сообщества.

#### Библиографический список

1. Кальная, О.И. Геоэкологические условия и особенности функционирования Шагонарского плеса Саяно-Шушенского водохранилища: автореф. дис. ... канд. – Барнаул, 2013.
2. Куминова, А.В. Растительный покров Улуг-Хемского района Тувинской АССР // Растительные сообщества Тувы. – Новосибирск, 1982.
3. Мальцева, Т.В. Растительность долины р. Улуг-Хем // Растительные сообщества Тувы. – Новосибирск, 1982.
4. Методические указания по оценке влияния гидротехнических сооружений на окружающую среду (РД 153-34.2-02.409-2003). – СПб., 2003.
5. Миронычева-Токарева, Н.П. Сукцессии растительности при затоплении и подтоплении степных экосистем в зоне Саяно-Шушенского водохранилища // Устойчивое развитие малых народов Центральной Азии и степные экосистемы: труды V Убсунурского международного симпозиума. – Кызыл; М., 1997.
6. Миронычева-Токарева, Н.П. Сукцессия растительности степных и луговых экосистем при затоплении и подтоплении в районе Саяно-Шушенского водохранилища / Н.П. Миронычева-Токарева, Е.В. Милыева // Интеграция ботанических исследований и образования: традиции и перспективы: труды Международной научно-практич. конф., посвященной 125-летию кафедры ботаники. – Томск, 2013.
7. Полевая геоботаника. – Л., 1976. – Т. V.
8. Самбуу, А.Д. Динамика видового состава травяных экосистем Улуг-Хемской котловины Саяно-Шушенского водохранилища // Степи Северной Евразии: материалы IV международного симпозиума. – Оренбург, 2006.
9. Самбуу, А.Д. Экологический мониторинг Саяно-Шушенского водохранилища в степной зоне Тувы / А.Д. Самбуу, О.И. Кальная, О.Д. Аюнова, Е.А. Доможакова, В.И. Забелин, Т.П. Арчимаева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1 [Э/р]. – Р/д: www.science-education.ru/101-5535.

#### Bibliography

1. Kaljnaya, O.I. Geoekologicheskie usloviya i osobennosti funkcionirovaniya Shagonarskogo plesa Sayano-Shushenskogo vodokhranilitha: avtoref. dis. ... kand. – Barnaul, 2013.
2. Kuminova, A.V. Rastitelnyj pokrov Ulug-Khemsogo rayjona Tuvinskoy ASSR // Rastitelnye soobthstva Tuvih. – Novosibirsk, 1982.
3. Maljceva, T.V. Rastitelnostj dolin r. Ulug-Khem // Rastitelnye soobthstva Tuvih. – Novosibirsk, 1982.
4. Metodicheskie ukazaniya po ocenke vliyaniya gidrotekhnicheskikh sooruzhenij na okruzhayuthuyu sredu (RD 153-34.2-02.409-2003). – SPb., 2003.
5. Mironihcheva-Tokareva, N.P. Sukcessii rastitelnosti pri zatoplenii i podtoplenii stepnykh ehkositem v zone Sayano-Shushenskogo vodokhranilitha // Ustoychivoe razvitie malikh narodov Centralnoj Azii i stepnihe ehkositemih: trudih V Ubsunurskogo mezhdunarodnogo simpoziuma. – Kihzhil; M., 1997.
6. Mironihcheva-Tokareva, N.P. Sukcessiya rastitelnosti stepnykh i lugovykh ehkositem pri zatoplenii i podtoplenii v rayjone Sayano-Shushenskogo vodokhranilitha / N.P. Mironihcheva-Tokareva, E.V. Milyaeva // Integraciya botanicheskikh issledovaniy i obrazovaniya: tradicii i perspektivih: trudih Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf., posvyatthennoj 125-letiyu kafedrih botaniki. – Tomsk, 2013.
7. Polevaya geobotanika. – L., 1976. – T. V.
8. Sambuu, A.D. Dinamika vidovogo sostava travyanikh ehkositem Ulug-Khemsokoy kotlovinih Sayano-Shushenskogo vodokhranilitha // Stepi Severnoj Evrazii: materialih IV mezhdunarodnogo simpoziuma. – Orenburg, 2006.
9. Sambuu, A.D. Ehkologicheskij monitoring Sayano-Shushenskogo vodokhranilitha v stepnoj zone Tuvih / A.D. Sambuu, O.I. Kaljnaya, O.D. Ayunova, E.A. Domozhakova, V.I. Zabelin, T.P. Archimaeva // Sovremennih problemih nauki i obrazovaniya. – 2012. – № 1 [Eh/r]. – R/d: www.science-education.ru/101-5535.

Статья поступила в редакцию 12.04.14

УДК 633/635:504.064.36:575.2

**Opleuhin A.A., Streltsova T.A., Okasheva N.A., Kopylov M.A. USING THE PRINCIPAL COMPONENT ANALYSIS TO SOLVE THE ISSUE OF INFLUENCE ALTITUDINAL ZONATION AND METEOROLOGICAL CONDITIONS ON THE INVESTIGATED CHARACTERISTICS.** The paper presents a statistical analysis of agronomic and biochemical characteristics of potato resulting ecological variety trials conducted over three years in the areas of different altitudinal zones. According to the results of the PCA, separate characteristics have been allocated and their variation depending on environmental factors and altitudinal zones have been assessed, their correlation is considered.

**Key words:** principal components analysis, ecological variety trials, potatoes.

**Т.А. Стрельцова**, д-р биол. наук, проф. каф. зоологии, экологии и генетики Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: tomagorny@yandex.ru; **А.А. Оплеухин**, аспирант каф. зоологии экологии и генетики Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: plybmyt@rambler.ru; **Н.А. Окашева**, аспирант каф. зоологии экологии и генетики Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: nur\_lana87@mail.ru; **М.А. Копылов**, аспирант каф. зоологии экологии и генетики Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: kopylov.m@mail.ru.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОПРОСА ВЛИЯНИЯ ВЫСОТНОЙ ПОЯСНОСТИ И МЕТЕОРОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ НА ИССЛЕДУЕМЫЕ ПРИЗНАКИ

В статье приведен статистический анализ хозяйственно-ценных и биохимических признаков картофеля, полученный в результате экологического сортоиспытания проводимого в течение трех лет в зонах различной высотной поясности. По результатам МГК выделены отдельные признаки и оценена их вариация в зависимости от факторов среды и высотной поясности, также рассмотрены их корреляции.

**Ключевые слова:** метод главных компонент, экологическое сортоиспытание, картофель.

Таблица 1

Сведения об экологических пунктах испытания коллекции

№	Название пункта	Высота над уровнем моря, м	Количество осадков (среднегодовое), мм	Сумма положит. температур >10°C	Безморозный период, дней
1	Улаган	2050	337	1140	52-58
2	Усть-Кокса	1100	346	1500	95
3	Майма	350	437	2182	120

Данные экологического сортоиспытания представляют сложный комплекс, характеризующийся большим объемом и сложной внутренней взаимосвязью. Это объясняется большим количеством регистрируемых признаков и влияющих на них факторов [1; 2].

Для решения задачи выявления влияния факторов среды, на группу признаков растительного организма, нами был использован подход, объединяющий метод главных компонент, рассмотрение корреляций и данных по средним значениям признаков.

**Материалы и методы.** Объектами исследования была коллекция сибирских и европейских генотипов картофеля разных групп спелости, испытанная в 2006-2008 году, в условиях разных экосистем горных территорий Республики Алтай. В экологическое испытание были включены 31 сорт: *ранние* – Агата и Артемис (Нидерланды), Антонина и Юбиляр (СибНИИСХиТ), Любава (КемНИИСХ), Удача (ВНИИКС), Пушкинец (СП ГАУ), Горец, Белуха, Сувенир Горного Алтая (ГАГУ), Радуга (Южно-Урал. НИИСХ); *среднеранние* – Елизавета, Невский и Рождественский (СЗНИИСХ), Лина (СибНИИРС), Томич, Памяти Рогачева (СибНИИСХиТ), Удалец и Тулеевский (КемНИИСХ), Сентябрь (СибНИИСХ), Свитанок Киевский (Украина), *среднепоздние* и *среднепоздние* – Аспия (ВНИИКС), Кетский и Накра (КемНИИСХ и СибНИИСХиТ), Никулинский (СЗНИИСХ), «Самара», Балабай, Спиридон (Южно-Урал. НИИСХ), Суперитор (США), Монастырский (ГАГУ), № 241 (ГАГУ и СибНИИРС).

Испытания проводились в зоне низкогогорья (полигон Майма), среднегорья (Усть-Кокса) и высокогорья (Саратан, Малый Яломан) в течение трех лет. Регистрировались следующие признаки: масса клубней с куста, число клубней с куста, средняя масса одного клубня, содержание крахмала, содержание сухого вещества, содержание аскорбиновой кислоты.

Пункты испытания имели существенные отличия по климатическим и почвенным условиям, кроме того, разные годы испытаний значительно различались по метеорологическим условиям (таблица 1).

При проведении экспериментов использовали отечественные и зарубежные методики исследования экологической и генотипической изменчивости количественных и других признаков. Изучение экологической изменчивости элементов продуктивности картофеля в зависимости от вертикальной зональности проводилось путём экспедиционных, полевых и лабораторных и исследований согласно «Методическим указаниям по экологическому сортоиспытанию картофеля» [3], с привлечением и других современных методик [4; 5].

Полевые опыты размещались синхронно по вертикальной зональности (площадь делянок 7,5 м, повторность 4-х – кратная, размещение рендомизированное). При статистической обработке использовался дисперсионный анализ, метод главных компонент, корреляционный анализ, реализованные в ППП: STATISTICA [6; 7].

**Результаты и обсуждение.** В первую очередь был применен метод главных компонент (МГК). Первые две главные компоненты (ГК) охватывают 70% изменчивости, при этом вклад изучаемых факторов представлен следующим образом (таблица 2): вклад продуктивности в обе ГК составляет 0,2 в каждую; число клубней, содержание крахмала и сухого вещества дает почти такой же вклад в первую ГК, наибольший вклад во вторую ГК дал признак крупность – 0,4.

Из графика распределения (рис. 1) вариантов опыта в пространстве главных компонент следует, что варианты среднегорья размещаются в целом левее по первой ГК, высокогорья правее, все варианты высокогорья, располагаются высоко по второй ГК и правее по первой. В наибольшей степени по обоим компонентам выделяются варианты: низкогогорья, 2006 год и высокогорья, 2006год, по первой компоненте они занимают крайнее правое положение, сильно отдаваясь от других вариантов. Эти же варианты на второй ГК занимают крайние положения: низкогогорья (2006 год), имеет наименьшее значение, а высокогорья (2006 год) – наибольшее, из всех вариантов.

Таблица 2

Вклады исходных факторов в новые факторы метода главных компонент, на основе корреляций

	Фактор 1	Фактор 2
Масса клубней с куста	0,207	0,201
Число клубней с куста	0,225	0,044
Крупность	0,032	0,400
Содержание крахмала	0,221	0,182
Содержание сухого вещества	0,230	0,169
Содержание аскорбиновой кислоты	0,085	0,005

Таблица 3

Корреляция между исходными переменными и полученными главными компонентами

	Фактор 1	Фактор 2
Масса клубней с куста	-0,769	0,517
Число клубней с куста	-0,801	0,241
Крупность	-0,304	0,728
Содержание крахмала	0,794	0,491
Содержание сухого вещества	0,810	0,474
Содержание аскорбиновой кислоты	0,493	0,078



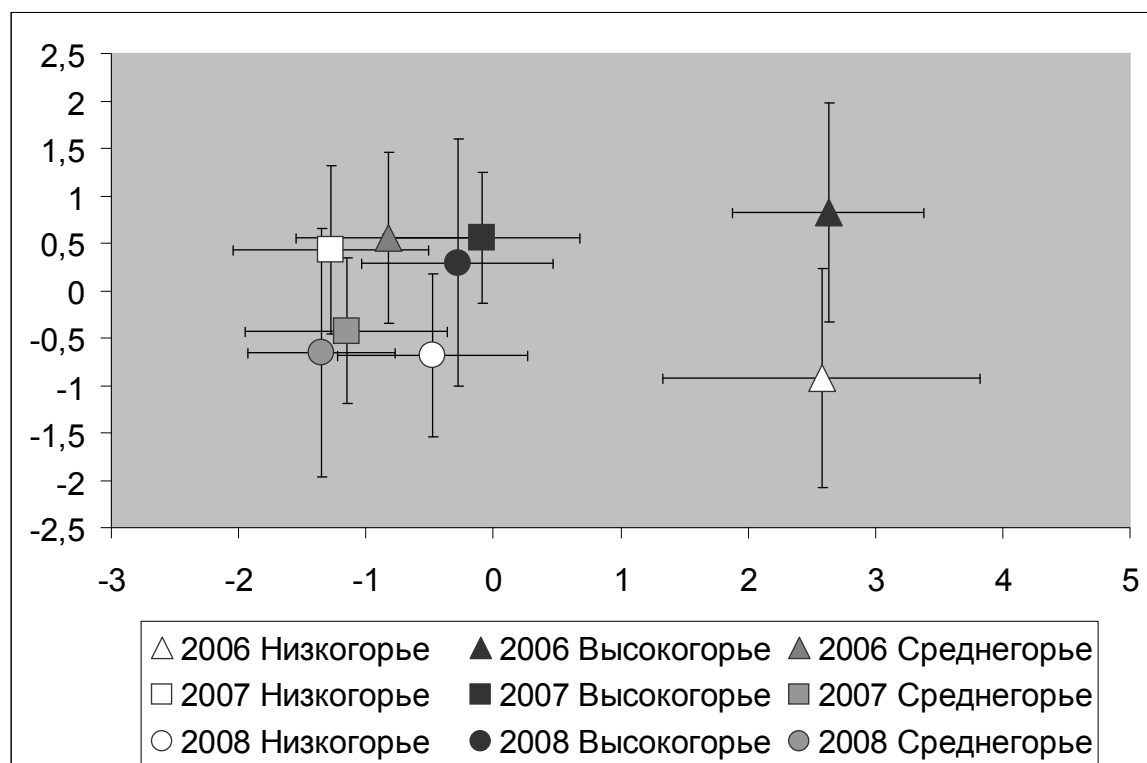


Рис. 1. Результаты применения метода главных компонент.  
 Распределение выборок по вариантам факторов в пространстве главных компонент

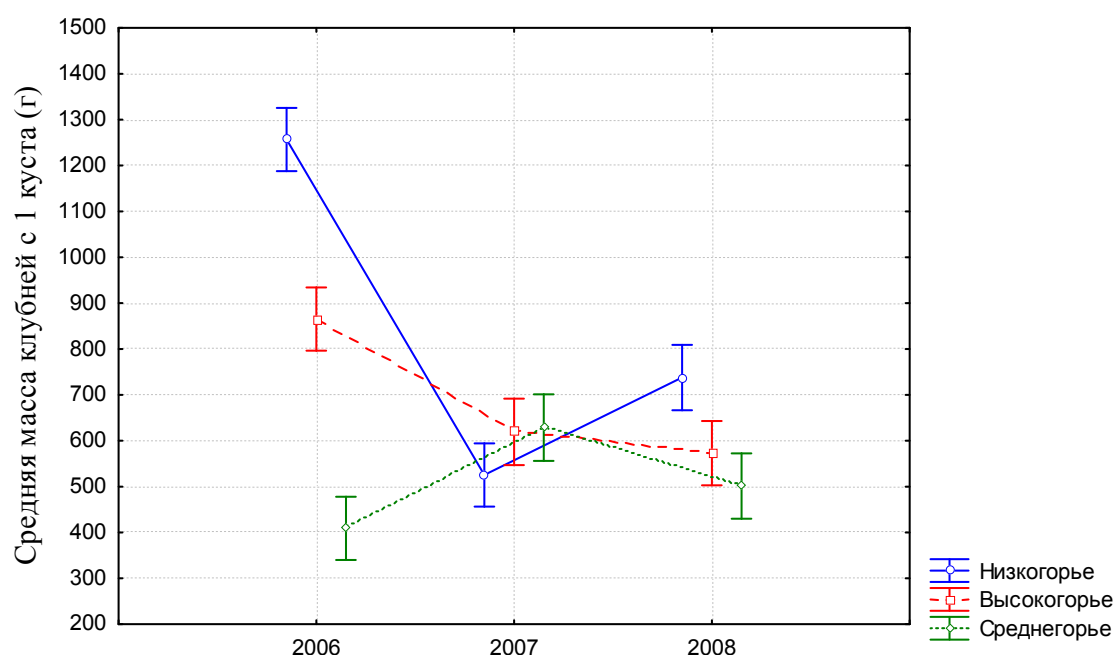


Рис. 2. Изменчивость средней массы клубней с 1 куста (г) всех испытываемых сортов  
 в зависимости от условий вегетации и пункта испытаний.  
 Вертикальные столбцы равны 0,95 доверительных интервалов

Среди исследуемых признаков, при рассмотрении средних арифметических данных, наиболее девиантными, в 2006 году, в низкогорье и высокогорье оказались выборки у признаков – продуктивность и количество клубней с куста (рис. 2, 3). В 2006 году в названных пунктах наблюдалась наибольшая продуктивность и количество клубней с куста. А наименьший показатель в высокогорье и низкогорье (в 2006 году) имели признаки – содер-

жание крахмала и содержание сухого вещества (рис. 4), при этом приведен только график содержания крахмала, так как вследствие высокой корреляции данные по содержанию сухих веществ имеют аналогичную структуру и показатели. В то время как, в среднем, в среднегорье была наименьшая продуктивность и количество клубней, и наибольшее содержание крахмала и сухого вещества.

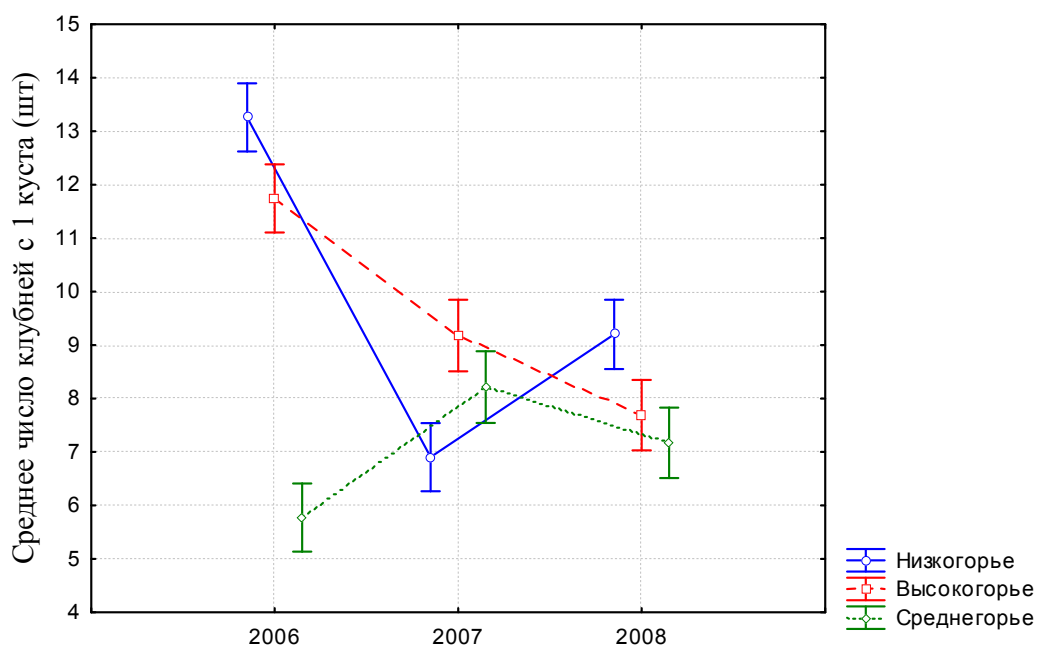


Рис. 3. Изменчивость показателя среднего числа клубней с 1 куста всех испытываемых сортов в зависимости от условий вегетации и пункта испытаний. Вертикальные столбцы составляют 0,95 доверительных интервалов

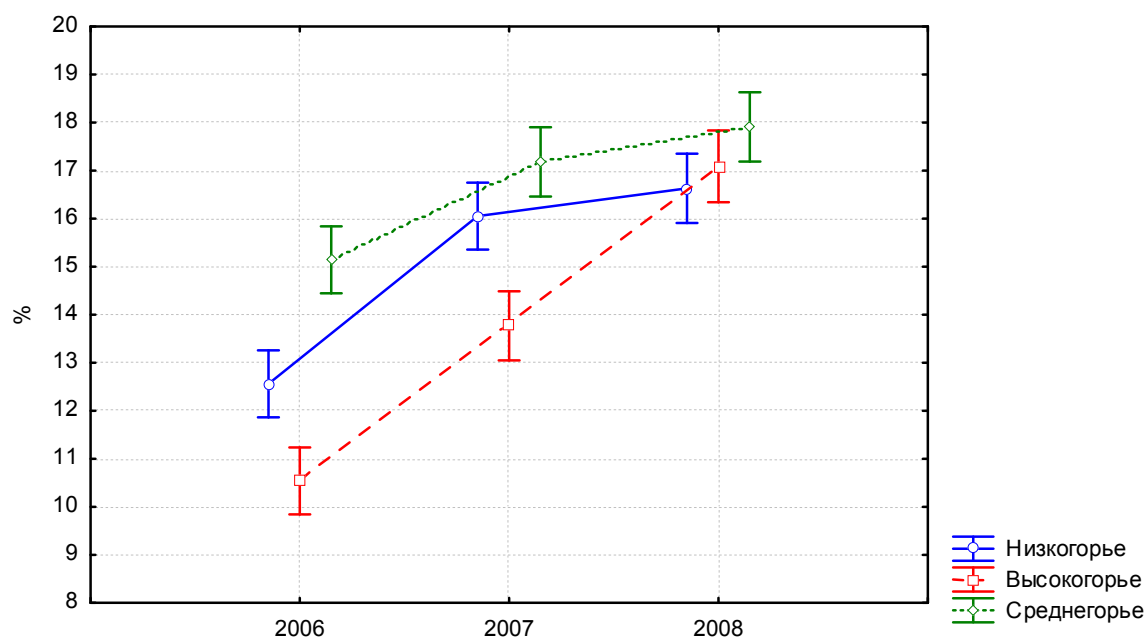


Рис. 4. Изменчивость содержания крахмала (%) в клубнях всех испытываемых сортов в зависимости от условий вегетации и пункта испытаний. Вертикальные столбцы составляют 0,95 доверительных интервалов

Таблица 4

Коэффициенты корреляций исследуемых признаков

	Масса клубней с 1 куста	Число клубней с 1 куста	Крупность	Содержание крахмала	Содержание сухого вещества	Содержание аскорбиновой кислоты
Масса клубней с 1 куста	1,00	0,802	0,438	-0,334	-0,347	-0,222
Число клубней с 1 куста	0,802	1,00	0,155	-0,423	-0,470	-0,215
Крупность	0,438	0,155	1,00	-0,013	-0,015	-0,169
Содержание крахмала	-0,334	-0,423	-0,013	1,00	0,880	0,331
Содержание сухого вещества	-0,347	-0,470	-0,015	0,880	1,00	0,317
Содержание аскорбиновой кислоты	-0,222	-0,215	-0,169	0,331	0,317	1,00

Приведенные данные так же согласуются с корреляцией признаков между собой и с ГК (таблица 3, таблица 4). Высока и достоверна ( $p=0,05$ ) корреляция между числом клубней с 1 куста и массой клубней с 1 куста  $r=0,8$ , а также между содержанием сухого вещества в клубнях и содержанием крахмала  $r=0,88$ .

**Заключение.** Примененный подход позволяет при анализе экспериментальных данных не постепенно интегрировать най-

денные закономерности, а изначально рассмотреть всю совокупность полученных данных и закономерностей (при помощи метода главных компонент), и затем углубить анализ в направлении наиболее информативных блоков (корреляционный анализ, дисперсионный анализ, использование графиков и схем и пр.). Это уменьшает временные затраты при анализе, изначально выстраивая четкую схему анализа полученных результатов.

#### Библиографический список

1. Стрельцова, Т.А. Картофель в Горном Алтае: монография. – Новосибирск, 2007.
2. Стрельцова, Т.А. Рекомендации по внедрению адаптированных сортов картофеля в Горном Алтае. – Горно-Алтайск, 2009.
3. Методические указания по экологическому сортоиспытанию картофеля / сост. С.Н. Карманов [и др.]. – М., 1982.
4. Методические рекомендации по проведению исследований с картофелем. – УААН, Немешаев, 2002.
5. Методические указания по экологическому сортоиспытанию картофеля. – М., 1982.
6. Оплеухин, А.А. Сравнительная оценка методов статистической обработки данных при экологическом сортоиспытании картофеля: учебное пособие / А.А. Оплеухин, Т.А. Стрельцова. – Горно-Алтайск, 2013.
7. Ефимов, В.М. Многомерный анализ биологических данных: учеб. пособ. / В.М. Ефимов, В.Ю. Ковалева. – СПб., 2008.

#### Bibliography

1. Streljцова, T.A. Kartofelj v Gornom Altae: monografiya. – Novosibirsk, 2007.
2. Streljцова, T.A. Rekomendacii po vnedreniyu adaptirovannykh sortov kartofelya v Gornom Altae. – Gorno-Altajsk, 2009.
3. Metodicheskie ukazaniya po ehkologicheskomu sortoispihtaniyu kartofelya / sost. S.N. Karmanov [i dr.]. – M., 1982.
4. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu issledovaniy s kartofelem. – UAAAN, Nemeshaevo, 2002.
5. Metodicheskie ukazaniya po ehkologicheskomu sortoispihtaniyu kartofelya. – M., 1982.
6. Opleukhin, A.A. Sravnitel'naya ocenka metodov statisticheskoy obrabotki danihkh pri ehkologicheskom sortoispihtanii kartofelya: uchebnoe posobie / A.A. Opleukhin, T.A. Streljцова. – Gorno-Altajsk, 2013.
7. Efimov, V.M. Mnogomerniy analiz biologicheskikh danihkh: ucheb. posob. / V.M. Efimov, V.Yu. Kovaleva. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 12.04.14

УДК 504.5:629.784

*Puzanov A.V., Kirillov V.V., Bezmaternykh D.M. ASSESSMENT OF CURRENT WATER – ECOLOGICAL SITUATION AT THE POSITIONAL SPACE LAUNCHING SITE “VOSTOCHNY”. The paper describes the current water-ecological situation at the positional launching site “Vostochny” based on hydrological, hydrochemical and hydrobiological indices. The aftereffects of the spaceport construction on the ecosystems of the studied streams are assessed. Physical, chemical and biological self-purification potential of the water objects are defined.*

**Key words:** launching site “Vostochny”, environmental assessment, stream.

**А.В. Пузанов**, д-р. биол. наук, проф., зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: puzanov@iwep.ru;  
**В.В. Кириллов**, канд. биол. наук, доц., зав. лаб. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: vkirillov@iwep.ru;  
**Д.М. Безматерных**, канд. биол. наук, доц., зам. директора ИВЭП СО РАН, г. Барнаул,  
 E-mail: bezmater@iwep.ru

## ОЦЕНКА СОВРЕМЕННОЙ ВОДНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ ПОЗИЦИОННОГО РАЙОНА КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»\*

В работе охарактеризована современная водно-экологическая обстановка на территории позиционного района космодрома «Восточный» по гидрологическим, гидрохимическим и гидробиологическим показателям. Дана оценка последствий воздействия процессов строительства объектов космодрома на экосистемы изученных водотоков. Определен их потенциал физического, химического и биологического самоочищения.

**Ключевые слова:** космодром «Восточный», экологическая оценка, водотоки.

Ракетно-космическая деятельность (РКД), как и любой другой вид хозяйственной деятельности, оказывает существенное влияние на окружающую среду. Одним из требований, предъявляемых к проектированию и созданию объектов наземной космической инфраструктуры является соответствие нормам современного природоохранного законодательства. Воздействию РКД в различной степени подвержены значительные по площади территории, в том числе позиционный район космодрома. Экологическое сопровождение РКД предполагает обследование и оценку степени экологического неблагополучия на данных территориях с целью комплексного определения влияния совокупности природных и техногенных факторов на состояние окружающей среды и выявления наиболее уязвимых участков территории. Оценка степени экологического благополучия должна опираться на экологические параметры влияния РКД на компоненты экосистем, разработанные с учетом результатов натурных и экспериментальных исследований по изучению воздействия РКД на природную среду. Среди задач экологического сопровождения РКД следует отметить также разработку прогноза изменения состояния объектов окружающей среды с учетом планируемой нагрузки и формирование предложений по управлению экологической обстановки на территориях, подвержен-

ных воздействию ракетно-космической деятельности [1]. Позиционный район космодрома – это территория, на которой располагаются объекты, предназначенные для сборки и подготовки ракет-носителей, разгонных блоков, космических аппаратов и осуществления пусков. Кроме того, в позиционном районе расположены предприятия, обеспечивающие жизнедеятельность основных объектов [2].

Цель работы – оценка современного экологического состояния и потенциала самоочищения водотоков позиционного района космодрома «Восточный».

**Материалы и методы.** В период с 17 по 25 сентября 2013 г. проведены экспедиционные исследования гидрологических, гидрохимических и гидробиологических характеристик водотоков, дренирующих территорию космодрома. Всего было обследовано 12 водотоков. В зависимости от размеров водотоков и расположения на территории космодрома, на каждой реке пробы отбирали на 1–4 участках, относительно равномерно расположенных вдоль по течению. Общее число обследованных участков – 21 (рис. 1). При отборе, первичной обработке и лабораторных анализах использованы стандартные методы. Также проанализированы архивные и отчетные материалы, научные публикации по обследованным водотокам.

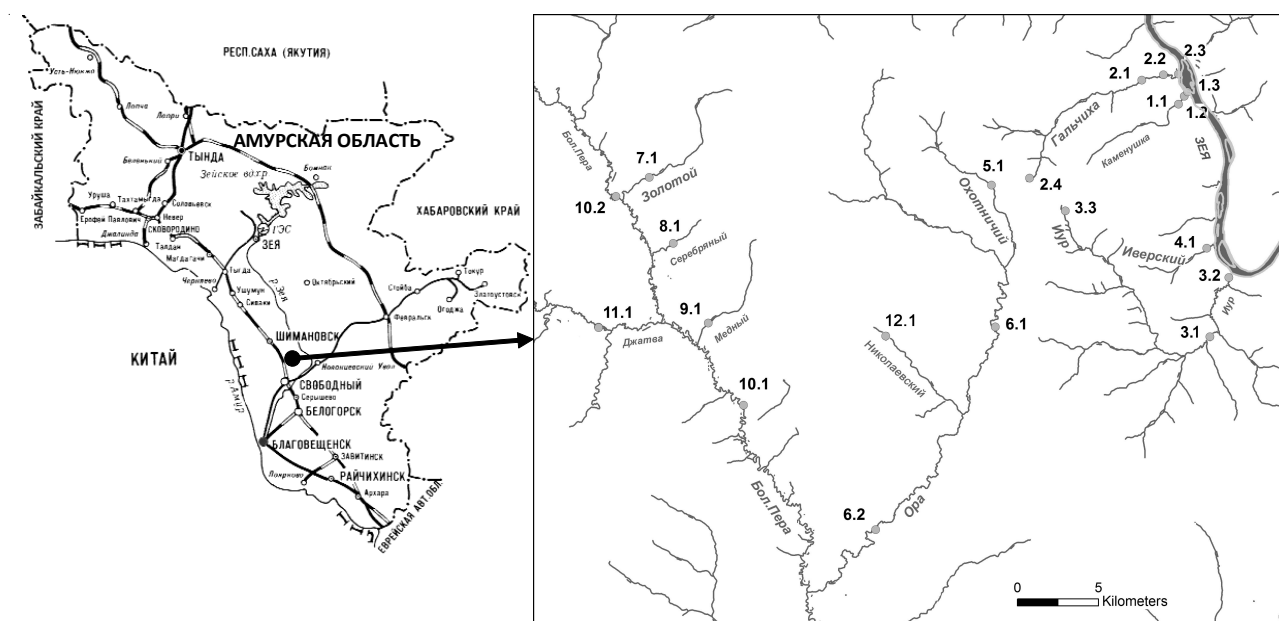


Рис. 1. Карта-схема расположения района исследований и станций отбора проб

**Гидрологическая характеристика.** Территория района располагается вдоль правого берега р. Зея на протяжении 145 км (11,5% всей ее длины) и включает частично водосборы ее притоков – р. Большой Пёры – 80 км<sup>2</sup> (весь водосбор 4,4 тыс. км<sup>2</sup>), р. Оры – около 380 км<sup>2</sup> и других правых притоков р. Зеи – 110 км<sup>2</sup>. Общая площадь водосбора протекающих через район космодрома рек – около 4,5 тыс. км<sup>2</sup>, что составляет 1,9 % от всей площади водосбора р. Зеи и 12,5 % от площади водосбора ее нижнего течения (от устья р. Селемджи до устья, код водохозяйственного участка 20.03.04.004). Средний за многолетний период расход воды в р. Большая Пёра для поста Дмитриевка (27 км от устья, площадь водосбора 3180 км<sup>2</sup>) – 13,5 м<sup>3</sup>/с, что составляет 1,3 % от среднего многолетнего расхода р. Зеи в районе впадения р. Селемджи (1030 м<sup>3</sup>/с), находящегося в 88 км выше по течению от устья р. Большая Пёра [3, 4]. Таким образом, соотношение линейных и площадных размеров, объемов водного стока водных объектов позиционного района и реки Зеи свидетельствуют о незначительной роли водотоков района для принимающей реки.

Речная сеть района представлена преимущественно малыми реками, берущими начало в средней части плоскоувалистого плато. Главными водными артериями района космодрома являются реки Б. Пёра и Ора – притоки р. Зеи I и II порядка, соответственно. Также на территории протекают более мелкие водотоки: притоки р. Б. Пёра – ручьи Золотой, Серебряный, Медный и р. Джатва; притоки реки Ора – ручьи Охотничий и Николаевский. Притоками р. Зеи I порядка являются малые реки Гальчиха, Каменушка, Иур и ручей Иверский. Заболоченность бассейна р. Большая Пёра – 14%, средняя густота речной сети 0,19 км/км<sup>2</sup> [4, 5]. В бассейне р. Б. Пёра расположено два каскада малых водохранилищ. Общий объем всех малых водохранилищ на реке составляет около 4 млн. м<sup>3</sup>, их общее число – 10 [4].

Наибольшие расходы воды на реках наблюдаются летом. Главной фазой водного режима рек являются дождевые паводки. Летний сток увеличивается также и за счет таяния наледей, снега в горах, поступления грунтовых вод. Продолжительность паводочного периода около 180 дней. За летне-осенний сезон происходит 5-6 паводков, продолжительностью каждого около 7-10 дней. Уровень во время летних паводков может повышаться на 1,5–3 м выше среднего. Наступление максимальных уровней воды приходится на август, кроме рек Большая Пёра и Малая Пёра, где эти сроки сдвинуты соответственно на 1 мая и 26 апреля. Район расположения космодрома не затопливается даже в случае разрушения плотины Зейской ГЭС, которая находится выше по течению реки Зеи в 250 км. Более того, создание плотины Зейской ГЭС определило снижение амплитуды сезонных колебаний уровня р. Зеи.

Температурный режим рек района космодрома синхронен с ходом температуры воздуха. Максимальный прогрев рек совпадает по времени с максимумом температуры воздуха в июле. Первые ледяные образования появляются во второй половине октября. Ледяной покров устанавливается в начале ноября. Малые водотоки, включая р. Гальчиха и Иур могут полностью перемерзнуть. Средняя продолжительность ледостава 160-180 дней. Вскрытие ото льда происходит, как правило, в конце апреля. Очистка малых рек ото льда происходит в основном без ледохода – лед тает на месте.

**Гидрохимическая характеристика.** Постоянное обновление русловых вод является положительным фактором для физического самоочищения поверхностных вод в безледный период. Гидрологические особенности водотоков определяют низкую минерализацию и содержание биогенных веществ, низкий уровень загрязнения воды органическими веществами [6]. При общем низком уровне общей минерализации поверхностных вод исследованной территории показатели р. Гальчиха охватывают весь диапазон обнаруженных концентраций – от минимальных – 51,05 в истоке до максимальных – 114,38 мг/дм<sup>3</sup> в устье при наибольшем содержании гидрокарбонатов – до 79,3 мг/дм<sup>3</sup>. Второе место из анионов занимает сульфат-ион (7,68 мг/дм<sup>3</sup>). Из катионов – на первом месте кальций (до 20 мг/дм<sup>3</sup>).

В исследованных водотоках содержание биогенов – минеральных форм азота (нитриты – менее 0,033 мг/л, за исключением р. Б. Пёра (0,024 мг/дм<sup>3</sup>)), нитратов – не более 0,50 мг в р. Гальчихе с максимумом 0,84 мг/л в р. Большая Пёра, аммонийного азота – не более 1,08 мг/дм<sup>3</sup> и фосфора (фосфаты – до 0,28 мг/дм<sup>3</sup>) соответствовало, согласно [7], бетамезосапробному или альфамезосапробному классам сапробности – загрязненные воды. Превышение ПДК<sub>рх</sub> для нормируемых показателей отмечено только по фосфатам. Содержание общего фосфора на всем протяжении реки Гальчиха находилось в пределах 0,07-0,08 мг/дм<sup>3</sup> и резко снижалось в устье (менее 0,04 мг/дм<sup>3</sup>), возможно, в связи с подпором принимающей реки Зеи. Содержание кремния в воде этой небольшой реки возрастало в 10 раз от верхнего участка (0,71±0,14 мг/л) к среднему (7,08±0,68) и затем снижалось вдвое (3,91±0,41) к нижнему участку. Содержание кремния и общего фосфора для других водотоков не выходило за пределы, указанные для р. Гальчихи, кроме устья р. Ора, где содержание общего фосфора достигало 0,12 мг/дм<sup>3</sup>. Нормативы ПДК по этим двум показателям отсутствуют.

По Комплексной экологической классификации качества поверхностных вод суши [8] поверхностные воды района по содержанию биогенов относились к 3 классу вод – «удовлетворительной чистоты», в том числе, по содержанию нитритов, нитратов и общего фосфора относилась к разряду 3а – достаточно

чистая, по аммонийному азоту и фосфатам – к разряду 3б – слабо загрязненная. В большинстве исследованных водотоков величина БПК<sub>5</sub> соответствовала ПДК<sub>рх</sub> (2 мгО<sub>2</sub>/дм<sup>3</sup>), превышение было зафиксировано только в устьях рек Каменушка и Гальчиха (2,48 и 3,74 мгО<sub>2</sub>/дм<sup>3</sup>), где наблюдался сильный подпор Зеи, и в ручье Иверский (2,21 мгО<sub>2</sub>/дм<sup>3</sup>).

Водотоки исследуемой территории характеризуются высоким, хотя и ниже предела насыщения для данной температуры, содержанием растворенного в воде кислорода (фактор высокого потенциала химического самоочищения). Наибольшие значения (8,13–9,79 мг/дм<sup>3</sup>) отмечены в средних по величине реках Ора и Пёра, в малых реках Каменушка и Гальчиха. В мелководных ручьях содержание кислорода несколько ниже, но, тем не менее, остается высоким (не менее 6,34 мг/дм<sup>3</sup>). Минимальные концентрации кислорода (6,06 мг/дм<sup>3</sup>) отмечены в истоках рек Гальчиха и Иур, водосборы которых на этих участках сильно заболочены.

Оценка качества вод рек и ручьев района по трофо-сапробным показателям [7] показала, что большинство водотоков относятся к классам ксено-, олигосапробных чистых и бета-мезосапробных слабозагрязненных вод. Исключением были находящиеся в подпоре р. Зеи приустьевые участки рек Каменушка и Гальчиха и руч. Иверский, воды которых соответствовали уровню альфа-мезосапробных загрязненных и полисапробных грязных вод.

Полученные данные о содержании в поверхностных водах растворенной и взвешенной форм соединений кадмия, меди, железа, марганца, цинка, свинца, никеля, мышьяка, хрома, свидетельствуют о наличии, даже в пределах небольшой территории позиционного района, значительной пространственной неоднородности распределения этих веществ. При проявлении здесь известной закономерности превышения концентраций взвешенных форм над растворенными, содержание растворенных форм марганца, железа, цинка, меди и свинца было больше ПДК<sub>рх</sub>. Результаты исследований в конце сентября 2013 года соответствуют ранее полученным данным [5; 9].

**Гидробиологическая характеристика.** Состав водорослей планктона исследованных водотоков в сентябре 2013 г. был очень бедный. При оценке органического загрязнения по присутствию в планктоне индикаторных видов водорослей было установлено, что значения индекса сапробности соответствуют олиго-бета-мезосапробной зоне, II-III классу чистоты вод и категории чистой и умеренно загрязненной воды. Но невысокие и даже низкие значения индекса разнообразия Шеннона свидетельствуют о несформированности фитопланктона водотоков и низком потенциале биологического самоочищения в исследуемый период, что увеличивает риск перехода водных экосистем в кризисную зону [10].

Содержание основного фотосинтетического пигмента водорослей – хлорофилла а в воде, отражающее обилие фитопланктона, в исследованных реках было очень низким и не превышало значений, характерных для олиготрофных водных объектов (2,5 мг/м<sup>3</sup>), за исключением верховья р. Б. Пёра, где его содержание достигало 2,6 мг/м<sup>3</sup>.

Низкое содержание фотосинтетических пигментов и высокие значения соотношения каротиноиды/Хл в фитопланктоне рек исследованной территории свидетельствует о неблагоприятных условиях для развития водорослей планктона. Такими условиями могут быть: сильное затенение русла древесно-кустарниковой растительностью, обильные заросли полупогруженной водной растительности, заболоченные водосборы. В целом, исследованные нами водотоки бассейна р. Зея, а также другие ее притоки и водные массы самой реки (по литературным данным) по шкале [11] можно отнести к олиготрофному типу. Концентрация Хл а в изученных реках [12] соответствует [8] классу качества воды 1 – «предельно чистая».

В составе альгофлоры перифитона водотоков выявлено 129 видов из пяти отделов [13]. По видовому разнообразию преобладают диатомовые водоросли. Соотношение числа видов цианопрокариот и зеленых водорослей варьирует от 0,3 до 5,9. Численность водорослей перифитона составляла 0,06–3,50 млрд. кл./м<sup>2</sup> в реках, 0,06–2,27 млрд. кл./м<sup>2</sup> в ручьях, биомасса, соответственно – 0,19–6,78 г/м<sup>2</sup> и 0,12–2988 г/м<sup>2</sup>.

Состав, структура и уровень развития альгоценозов обследованных водотоков соответствуют таковым в других подобных водных объектах Дальнего Востока. Экологический спектр вегетирующих водорослей перифитона отражает низкую минерализацию

воды водотоков, слабощелочную и нейтральную реакцию среды в них. По эколого-санитарным показателям вода рек Каменушка, Гальчиха, ручьев Золотой, Медный характеризуется как слабо загрязненная, остальных водотоков – как очень и достаточно чистая.

Флора высших водных растений рассматриваемой территории богата по видовому разнообразию. Наибольшее число видов отмечено в семействах осоковых и злаковых, что связано с особенностями водосбора исследованных водотоков и в целом характерно для флоры Амурской области. Своеобразие гидрологического режима привело к преобладанию во флоре воздушно-водных растений, приспособленных к резкому колебанию уровня воды [14].

Основой зоопланктона во всех водотоках являлись эврибионтные и фитофильные формы при отличиях водотоков по видовому составу и количественным показателям зоопланктона, величине сапробности [15].

В зообентосе исследованных водотоков отмечено 66 видов донных беспозвоночных из 3 классов [16]. В большинстве водотоков доминировали хирономиды, также в число доминантов входили олигохеты и поденки. Уровень развития донных зооценозов большинства водотоков, «предельно низкий» и «очень низкий», что соответствует олиготрофным типам водоемов. «Низкий» уровень развития отмечен только в ручье Серебряный. Подобная ситуация характерна для осеннего периода в бассейне р. Амур. Таксономическая структура и уровень развития зообентоса свидетельствовали о неблагоприятных условиях для обитания гидробионтов в большей части водотоков. Наиболее благоприятные условия были выявлены в реках Гальчиха, Иур и Ора. Но биоиндикационные индексы показали заниженные значения качества вод, возможно, в связи с негативным воздействием на водные сообщества экстремального природного явления – прошедшего перед периодом исследования сильнейшего за последние десятилетия дождевого паводка.

В целом, результаты гидробиологических исследований водотоков осенью 2013 года показали, что при полных по составу и структуре экосистемах исследованных водотоков, отмечено угнетенное состояние их планктона и донных сообществ. Мало-видовые планктонные и бентосные сообщества при их низком уровне развития отражают пониженный потенциал биологического самоочищения. Наблюдающиеся признаки деградации состава и структуры экосистем соответствуют уровню экологического стресса для отдельных сообществ, но не выходят за пределы адаптационного потенциала экосистем водотоков в целом.

Экосистемы водотоков позиционного района характеризуются преобладанием экзодинамических процессов над ценодинамическими, гетеротрофностью и учащенным, по сравнению с другими регионами, обновлением биоценозов, повышенным потенциалом физического и химического самоочищения, пониженным потенциалом биологического самоочищения. По этим признакам, а также по составу и уровню развития гидробионтов, водотоки района являются типичными для малых и средних рек Амурской области и значительной части Дальнего Востока, находящихся в условиях муссонного климата.

**К прогнозу водно-экологической обстановки.** В настоящее время наиболее актуален прогноз на период строительства, до начала эксплуатации. И на этом этапе возможно только неспецифическое воздействие, связанное с изменением терригенного стока с территории и работой транспорта. Как было установлено [2; 5; 6; 9], наличие локальных источников загрязнения нефтепродуктами в период функционирования космодрома «Свободный» и последующий период не привело к значительному загрязнению водных объектов района. Это может быть обусловлено значительной проточностью водотоков, а также естественным происхождением нефтепродуктов и существованием природного потенциала их деструкции. Но, с учетом планов ускоренного развития космодрома, возможно появление уже в ближайшие три года на его территории источников специфических видов загрязнения, даже при безаварийной работе. При существующей высокой проточности существующих водотоков, территория района космодрома характеризуется слабым стоком. Это делает необходимым разработку мероприятий для локализации возможного поступления загрязняющих веществ и повышения самоочищающей способности водотоков путем создания биоплато и других инженерных систем на основе природных процессов.

### Выводы

1. Современная водно-экологическая обстановка позиционного района создаваемого космодрома «Восточный» соответствует категории «относительно удовлетворительная». Последствий негативного воздействия процессов строительства объектов космодрома на экосистемы водотоков района не выявлено.

2. Водотоки территории района по гидрологическим, гидрохимическим и гидробиологическим характеристикам являются типичными малыми и средними реками бассейна реки Зея.

3. Значительная проточность водотоков вследствие их расположения в условиях муссонного климата, а также высокое содержание кислорода, отсутствие загрязнения органическими веществами и тяжелыми металлами обеспечивают высокий потенциал физического и химического самоочищения, что созда-

ет благоприятные условия для самоочищения, в том числе от нефтепродуктов несмотря на низкий уровень развития биоценозов.

4. Недостаточность информации о водотоках и предполагаемое, в связи с созданием космодрома, увеличение воздействия техногенных факторов на водные и наземные экосистемы, определяет необходимость разработки программы и организации комплексного экологического мониторинга водотоков и их водосборных бассейнов.

*\* Химические анализы воды выполнены в Лаборатории биогеохимии и Химико-аналитическом центре ИВЭП СО РАН. Исследования выполнены в рамках НИР «Восток-Экомониторинг» (государственный контракт №671-8408/12).*

### Библиографический список

1. Касимов, Н.С. Введение / Н.С. Касимов, А.С. Фадеев, Шпигун О.А. // Экологический мониторинг ракетно-космической деятельности. Принципы и методы. – М., 2011.
2. Кондратьев, А.Д. Объекты экологических обследований, источники воздействия, загрязняющие вещества / А.Д. Кондратьев, А.С. Фадеев // Экологический мониторинг ракетно-космической деятельности. Принципы и методы. – М., 2011.
3. Многолетние данные о режиме и ресурсах поверхностных вод суши. – Л., 1986. – Ч. 1. Реки и каналы. – Т. 1. – Вып. 19.
4. Проект нормативов допустимого воздействия (НДВ) по бассейну реки Амур: Зея. Амурское бассейновое водное управление. – Хабаровск, 2012.
5. Космодром «Восточный»: технический отчет, проектная документация / ОАО «Росстройизыскания», 2011. – Т. 3–4.
6. Современное экологическое состояние водотоков территории космодрома «Восточный» / А.В. Пузанов, В.В. Кириллов, Д.М. Безматерных и др. // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 2.
7. ГОСТ 17.1.2.04-77 Оценка водных объектов. – М., 1977.
8. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши / О.П. Оксийук, В.Н. Жукинский, Л.П. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн. – 1993. – № 29(4).
9. Оценка влияния деятельности космодрома «Восточный» на окружающую среду и население региона. Отчет о НИР «Восток-Экомониторинг» / рук. А.В. Пузанов, исп. Ю.И. Винокуров, А.В. Пузанов, Д.М. Безматерных [и др.]. – Барнаул, 2012.
10. Митрофанова, Е.Ю. Состояние фитопланктона малых водотоков бассейна р. Зея в условиях осеннего паводка 2013 г. // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 2.
11. Eutrophication of waters. Monitoring assessment and control: Final report / Organization for Economic Cooperation and Development. Cooperative Programme on monitoring of Inland Waters, Environment Directorate. – Paris, 1982.
12. Котовщиков, А.В. Пигментные характеристики альгоценозов водотоков бассейна реки Зея // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 2.
13. Ким, Г.В. Фитоперифитон малых водотоков в условиях муссонного климата (бассейн Среднего Амура) // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 2.
14. Зарубина, Е.Ю. Характеристика современного состояния высшей водной растительности водотоков нижнего течения Зея // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 2.
15. Ермолаева, Н.И. Современное состояние зоопланктона водотоков нижнего течения р. Зея // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 1.
16. Вдовина, О.Н. Зообентос правых притоков нижнего течения реки Зея / О.Н. Вдовина, Д.М. Безматерных // Космодром «Восточный» – будущее космической отрасли России: матер. II Всерос. научно-практич. конф. – Благовещенск, 2013. – Т. 1.

### Bibliography

1. Kasimov, N.S. Vvedenie / N.S. Kasimov, A.S. Fadeev, Shpigun O.A. // Ehkologicheskij monitoring raketno-kosmicheskoy deyatel'nosti. Principi i metodih. – M., 2011.
2. Kondrat'ev, A.D. Objekti ehkologicheskikh obsledovaniy, istochniki vozdeystviya, zagryaznyayushie veshchestva / A.D. Kondrat'ev, A.S. Fadeev // Ehkologicheskij monitoring raketno-kosmicheskoy deyatel'nosti. Principi i metodih. – M., 2011.
3. Mnogoletnie dannii o rezhime i resursakh poverkhnostnykh vod sushi. – L., 1986. – Ch. 1. Reki i kanalih. – T. 1. – Vihp. 19.
4. Proekt normativov dopustimogo vozdeystviya (NDV) po basseyinu reki Amur: Zeya. Amurskoe basseyinovoe vodnoe upravlenie. – Khabarovsk, 2012.
5. Kosmodrom «Vostochniy»: tekhnicheskij otchet, proektnaya dokumentatsiya / ОАО «Rosstroyizhskaniya», 2011. – T. 3–4.
6. Sovremennoe ehkologicheskoe sostoyanie vodotokov territorii kosmodroma «Vostochniy» / A.V. Puzanov, V.V. Kirillov, D.M. Bezmaternikh i dr. // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 2.
7. ГОСТ 17.1.2.04-77 Ocenka vodnykh objektov. – M., 1977.
8. Kompleksnaya ehkologicheskaya klassifikatsiya kachestva poverkhnostnykh vod sushi / O.P. Oksiyuk, V.N. Zhukinskiy, L.P. Braginskiy [i dr.] // Hidrobiol. zhurn. – 1993. – № 29(4).
9. Ocenka vliyaniya deyatel'nosti kosmodroma «Vostochniy» na okruzhayushuyu sredu i naselenie regiona. Otchet o NIR «Vostok-Ehkomonitoring» / ruk. A.V. Puzanov, isp. Yu.I. Vinokurov, A.V. Puzanov, D.M. Bezmaternikh [i dr.]. – Barnaul, 2012.
10. Mitrofanova, E.Yu. Sostoyanie fitoplanktona malikh vodotokov basseyina r. Zei v usloviyakh osennego pavodka 2013 g. // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 2.
11. Eutrophication of waters. Monitoring assessment and control: Final report / Organization for Economic Cooperation and Development. Cooperative Programme on monitoring of Inland Waters, Environment Directorate. – Paris, 1982.
12. Kotovshikov, A.V. Pigmentniye kharakteristiki algocenozov vodotokov basseyina reki Zeya // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 2.
13. Kim, G.V. Fitoperifiton malikh vodotokov v usloviyakh mussonnogo klimata (basseyin Srednego Amura) // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 2.
14. Zarubina, E.Yu. Kharakteristika sovremennogo sostoyaniya viysshey vodnoy rastitel'nosti vodotokov nizhnego techeniya Zei // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 2.
15. Ermolaeva, N.I. Sovremennoe sostoyanie zooplanktona vodotokov nizhnego techeniya r. Zeya // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 1.
16. Vdovina, O.N. Zoobentos pravikh pritokov nizhnego techeniya reki Zei / O.N. Vdovina, D.M. Bezmaternikh // Kosmodrom «Vostochniy» – buduthee kosmicheskoy otrasli Rossii: mater. II Vseros. nauchno-praktich. konf. – Blagovethensk, 2013. – T. 1.

*Статья поступила в редакцию 12.04.14*

УДК 504.75

*Chimonina I.V., Kocharyan S.A. BIOTECHNOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF CARROT AND ITS IMPACT ON THE STATE OF A HUMAN ORGANISM.* The article shows useful and harmful properties of carrots, the comparative table of crude and condensed carrots.

**Key words:** vitamin A, beta-carotene, antioxidant activity, dietary fiber.

**И.В. Чимонина**, канд. биол. наук, доц. Филиала ФГБОУ ВПО «ДГТУ», г. Ставрополь,  
E-mail: chimonina-i-v@yandex.ru; **С.А. Кочарян**, студент Филиала ФГБОУ ВПО «ДГТУ»,  
г. Ставрополь, E-mail: suzanna.petrosyan@yandex.ru

## БИОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОРКОВИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА

В статье рассмотрены полезные и вредные свойства моркови, особое внимание уделено сравнительной оценке питательной ценности сырой и вареной моркови.

**Ключевые слова:** витамин А,  $\beta$ -каротин, антиоксидантная активность, клетчатка.

В наше время стремительно растет роль лечебно-профилактического питания. Современная наука рассматривает пищу не только как источник энергии, но и как сложный натуральный фармакологический комплекс. Человеку необходимо потреблять продукты, обогащенные витаминами, минеральными веществами, аминокислотами. К таким продуктам можно отнести фрукты и овощи, которые снабжают организм человека необходимыми витаминами, органическими кислотами, минеральными веществами, углеводами (фруктозой, глюкозой, пектином и клетчаткой). Многие вещества, содержащиеся в овощах и фруктах, есть и в мясных и в молочных продуктах. Однако овощи имеют щелочную реакцию, и их употребление способствует установлению оптимального кислотно-щелочного баланса в организме.

Проанализировав данные многочисленных исследований, проведенных в разных странах, можно сделать вывод о том, что основной причиной патологических процессов в организме человека, вызывающих преждевременное старение и развитие многих болезней, в том числе сердечно-сосудистых и онкологических, является избыточное накопление в организме свободных радикалов кислорода, которые внутри нашего организма угнетают функцию иммунной системы, поражают ткани и даже разрушают клетки. Антиоксиданты, являющиеся эффективной защитой от разрушительного действия свободных радикалов, так как они способны соединяться со свободными радикалами и нейтрализовать их вредное воздействие. К сильнейшим антиоксидантам относят каротиноиды, такие как  $\beta$ -каротин (провитамин А), а также витамины С (аскорбат) и Е (токоферолы).

Источником витамина А для человека служат прежде всего продукты животного происхождения. Много витамина А в печени, желтке яиц, сметане и цельном молоке. В растительных продуктах содержатся каротиноиды, являющиеся провитаминами А. Каротиноиды, попадая в организм, превращаются в активные формы витамина А.

Природные источники витамина А (каротина) – зеленые и желтые овощи. Ярким примером источника витамина А является морковь. Морковь, высокопитательный корнеплод, полезные свойства которого используются человечеством очень давно. Произрастает этот овощ практически повсеместно. Благодаря селекции были выведены сорта, как для жарких регионов Африки, так и для широт Крайнего Севера. Если же говорить о пи-

тательной ценности этого овоща, то нужно отметить, что в моркови содержатся все вещества, которые необходимы для нормальной жизнедеятельности любого человеческого организма. В 100 граммах моркови содержатся следующие микроэлементы: Са – 27 мг, Mg – 38 мг, Na 21 – мг, К – 200 мг, Р – 55 мг, Cl – 63 мг, S – 6 мг, Fe – 0,7 мг, Zn – 0,4 мг, I – 5 мкг, Cu – 80 мкг, Mn – 0,2 мг, Se – 0,1 мкг, Cr – 3 мкг, F – 55 мкг, В – 200 мкг, V – 99 мкг, Co – 2 мкг, Li – 6 мкг, Al – 323 мкг, Ni – 6 мкг, а так же следующие витамины: Витамин РР – 1 мг,  $\beta$ -каротин – 12 мг, Витамин А (РЭ) – 2000 мкг, тиамин – 0,06 мг, рибофлавин – 0,07 мг, пиридоксин – 0,1 мг, фолиевая кислота – 9 мкг, Витамин С – 5 мг, Витамин Е (ТЭ) – 0,4 мг, биотин – 0,06 мкг, филлохинон – 13,2 мкг.

Согласно исследованиям, проведенным в НИИ питания РАМН, витамин А играет важную роль в процессах роста и репродукции, дифференцировки эпителиальной и костной ткани, поддержания иммунитета и зрения. Дефицит витамина А ведет к нарушению темновой адаптации («куриная слепота» или гемералопия), ороговению кожных покровов, снижает устойчивость к инфекциям [1].

Рассматривая витаминный состав моркови, представленный выше, приходим к выводу, что больше всего в корнеплоде содержится  $\beta$ -каротина. Этого провитамина А в 100 г. овоща находится 28129,02 МЕ (то есть, почти 18,9 мг.), что в 5 раз превышает суточную потребность организма в витамине А. Однако для того, чтобы весь  $\beta$ -каротин был превращен в витамин А и усвоен человеческим организмом, морковь нужно употреблять в сыром виде и обязательно при добавлении небольшого количества жиров. На 100 г. корнеплода достаточно добавить 1 столовую ложку любого растительного масла или сметаны. Потребление моркови уменьшает риск заболеть раком легкого, пищевода, желудка, кишечника, рта, гортани, желчного пузыря, простаты. Доза каротина при этом должна быть 12 500 МЕ. Одна чашка сырой нарезанной моркови содержит 31000 МЕ, а в той же порции вареной моркови – 38000 МЕ (каротин из вареной моркови усваивается лучше, чем из сырой). Морковь содержит большое количество клетчатки, именно по этой причине она хорошо помогает при ожирении. Еще одним полезным свойством моркови является его способность очищать и обновлять клетки печени и почек – органов, являющихся природными фильтрами человеческого организма.

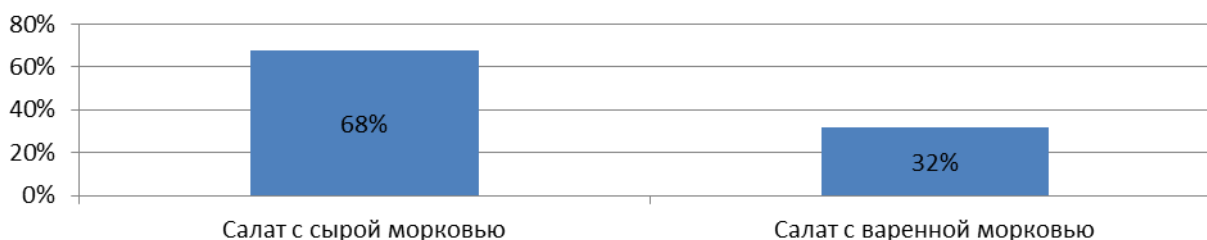


Рис. 1. Дегустационный опрос студентов

Таблица 1

Сравнительная характеристика питательной ценности сырой и вареной моркови

Нутриент	Количество	
	Сырая	варенная
Белки	3 гр	3 гр
Жиры	16.5 гр	16.4 гр
Углеводы	7.6 гр	7.6 гр
Вода	70 гр	70 гр
Пищевые волокна	1 гр	1 гр
Органические кислоты	0.2 гр	0.2 гр
Бэта-каротин	0.249 мг	0.261 мг
Витамин А (РЭ)	73.9 мкг	73.7 мкг
Железо	1.276 мг	1.273 мг
Цинк	0.4015 мг	0.4006 мг
Йод	5.97 мкг	5.96 мкг
Бор	139.1 мкг	138.8 мкг
Холестерин	81.2 мг	81.1 мг

Продукты питания, еще не доходя до кухонного стола проходят через многие технологические обработки, которые могут существенно изменить их первоначальные характеристики, концентрацию антиоксидантных веществ. Замечательным примером блюд, в которых можно использовать как вареную морковь, так и сырую, являются салаты [2]. Салаты – востребованная категория кулинарных изделий. Овощные салаты содержат много органических солей, в них также много и витаминов. Как мы уже отметили ранее, морковь содержит большое количество клетчатки, однако в процессе варки клетчатка, содержащаяся в моркови, распадается на простые сахара, а это может повысить уровень сахара в крови быстрее, что может привести к полноте.

Каротин и ретинол разрушаются в значительной степени под влиянием теплоты, света, воздуха, в нейтральной или щелочной среде. Потери при кулинарной обработке ретинола 0 – 40%, каротина 0 – 30% [1]. В целях улучшения полезных свойств салата, можно заменить вареную морковь на сырую. Это улучшит не только полезные свойства, но и вкусовые качества салата. В качестве сравнительного анализа был проведен дегустационный опрос, в котором приняли участие 25 человек. По итогам опроса была составлена следующая диаграмма (рис. 1).

Из 25 опрошенных, 17 человек (68%) предпочли по вкусу салат с сырой морковью, а 8 человек (32%) с вареной морковью.

В таблице 1 приведена краткая сравнительная характеристика питательной ценности сырой и вареной моркови.

Исходя из вышесказанного, следует, что **морковь** оказывает большое лечебное влияние на организм человека. В питании морковь лучше употреблять в сыром виде или в виде сока, так как она способствует восстановительным процессам, увеличивает количество антиоксидантов в крови, способствует росту здоровых клеток и противостоит раковым заболеваниям. При достаточной концентрации, витамин А в крови может улучшить деятельность зубной железы. Большое содержание калия благоприятно сказывается на сердце и сосудах. **Морковь полезна** при гипертонии и атеросклерозе. Тертая морковь и сок действуют общеукрепляюще, приводят в норму обмен веществ, очищают кровь от вредных веществ и токсинов. Рекомендуется употреблять морковь при малокровии и авитаминозе. При катаре дыхательных путей, расстройствах зрения, стоматите и других воспалениях полости рта употребление моркови необходимо. При ангине полощут горло соком моркови с медом [3; 4].

Тем не менее, не рекомендуется употреблять морковь в больших количествах при язве желудка, язве двенадцатиперстной кишки и воспалительных процессах тонкой кишки. При чрезмерном употреблении моркови кожа на ступнях и ладонях приобретает оранжевый оттенок, такое чаще наблюдается у маленьких детей, так их печень, в отличие от печени взрослого человека, не в состоянии справиться с каротином, а лишний – вывести из организма.

#### Библиографический список

1. Жидков, В.Е. Основы биохимии питания: учеб. пособ. / В.Е. Жидков, И.В. Чимонина, Л.В. Воропаева, Л.В. Семенова, А.А. Малашенко. – Ставрополь, 2011.
2. Влияние термического воздействия на изменение антиоксидантной активности овощных корнеплодов / Н.А. Курбанова, Л.А. Крошук // Пищевая промышленность. – 2012. – № 11.
3. Анализ качества пищевой промышленности / М.А. Сенчикова, Чимонина И.В. // Сборник статей студенческой межвузовской научно-практич. конф. «Развитие инновационных направлений в образовании, экономике, технике и технологиях» – Ставрополь, 2013. – Часть II.
4. Экологическая безопасность продуктов питания / И.В. Чимонина, С.А. Петросян // сборник материалов I Международной научно-практич. конф. – Новосибирск, 2013.

#### Bibliography

1. Zhidkov, V.E. Osnovih biokhimii pitaniya: ucheb. posob. / V.E. Zhidkov, I.V. Chimonina, L.V. Voropaeva, L.V. Semenova, A.A. Malashenko. – Stavropolj, 2011.
2. Vliyanie termicheskogo vozdeystviya na izmenenie antioksidantnoj aktivnosti ovozhnihkh korneplodov / N.A. Kurbanova, L.A. Krothuk // Pithevaia promishlennostj. – 2012. – № 11.
3. Analiz kachestva pithevoj promishlennosti / M.A. Senchikova, Chimonina I.V. // Sbornik statej studencheskoj mezhvuzovskoj nauchno-praktich. konf. «Razvitie innovacionnihk napravlenij v obrazovanii, ehkonomie, tekhnike i tekhnologiyakh» – Stavropolj, 2013. – Chastj II.
4. Ehkologicheskaya bezopasnostj produktov pitaniya / I.V. Chimonina, S.A. Petrosyan // sbornik materialov I Mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. – Novosibirsk, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.03.14



АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	2	ЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	33	КОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ .....	63
<b>ПЕДАГОГИКА</b>					
<b>Н.А. Астафьева</b> СТРУКТУРА, ОБЪЕМ И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СУТКИ» В СОДЕРЖАНИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ .....	3	<b>Е.А. Скупченко, В.В. Бурбыгина</b> ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП: ПРОБЛЕМА И ПУТИ РЕШЕНИЯ .....	36	<b>О.В. Губницкая</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	66
<b>О.В. Болтыков</b> ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА – КЛЮЧЕВОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ .....	5	<b>И.А. Усачева</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОБУСЛОВЛЕННЫХ АКЦЕНТУАЦИЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕСТРУКЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГОВ) .....	38	<b>И.М. Купчигина</b> ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ РАБОТЫ .....	69
<b>И.С. Волежанина, Е.С. Быкадорова, С.В. Чусовлянова</b> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПЛАТФОРМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ И СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ .....	7	<b>Г.В. Юстус</b> РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТОВ С ПОМОЩЬЮ БИЗНЕС ОБУЧЕНИЯ .....	40	<b>И.М. Купчигина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	72
<b>Л.И. Джегистаева</b> ОСОБЕННОСТИ ЭТНОЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ .....	15	<b>Л.В. Фокина</b> ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА .....	42	<b>Н.В. Рудометова</b> ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ ГУМАНИТАРНЫХ КЛАССОВ И ШКОЛ .....	75
<b>О.В. Емельянова, Е.К. Дворянкина</b> МЕХАНИЗМ ВОСПИТАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВУЗА И КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ ЕЕ РЕЗУЛЬТАТА (ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЯ) .....	17	<b>С.В. Агулина</b> СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА .....	45	<b>Н.Г. Батечко</b> СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ МАГИСТРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....	78
<b>К.А. Жиркова</b> АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА .....	18	<b>Н.М. Александрова, Л.А. Ламанова</b> ВАРИАТИВНАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЫНКА ТРУДА .....	46	<b>В.А. Губин, Д.А. Егоров</b> ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР ОФИЦЕРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ И МЕТОД ВОСПИТАНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ .....	81
<b>Г.В. Игнатьев</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ .....	20	<b>Н.С. Белобородова, С.В. Пухтовников, Л.Ю. Ханипова</b> РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ БАРЬЕРОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ .....	49	<b>Н.Н. Гусева, О.Л. Поминава</b> ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ .....	85
<b>О.С. Корнилова</b> ЛАТИНСКИЙ ЯЗЫК В ОБУЧЕНИИ БИЛИНГВОВ .....	22	<b>И.В. Бурцева</b> ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ .....	52	<b>В.И. Дуганец</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ЗАНЯТИЯ ПО ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ: «МЕХАНИЗИРОВАННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ХРАНЕНИЯ ЗЕРНА В ПОЛИЭТИЛЕНОВЫХ РУКАВАХ» .....	88
<b>Л.А. Филимонюк, Е.Р. Литвинова</b> МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ГУМАНИТАРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....	24	<b>А.А. Легчилин</b> СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ СПО .....	53	<b>Г.А. Зайцева, М.Г. Рождественская</b> ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА .....	91
<b>А.Н. Магомедова</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ .....	27	<b>Я.А. Павлова</b> ГЕНЕЗИС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МИЛИЦИИ В 30-Е – 40-Е ГОДЫ XX ВЕКА .....	55	<b>Е.В. Малыхина</b> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ НА ОСНОВЕ ВЫЯВЛЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ И ОРГАНИЗАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ .....	93
<b>Р.М. Магомедова</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОГРАММЫ ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	29	<b>В.А. Чебатарев</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....	58	<b>О.Л. Поминава, Н.Н. Исаева</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗРЕШЕНИЯ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ .....	96
<b>И.В. Минзер, Э.С. Бабаева</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ БЕЗРАБОТНЫХ ГРАЖДАН НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАЦИИ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	32	<b>И.А. Сулима, М.С. Черникова</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРАЗДНИКАМИ НАРОДОВ БАШКОРТОСТАНА .....	59	<b>А.Р. Алиева</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ .....	99
<b>Н.Ф. Петрова</b> СОЗДАНИЕ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	33	<b>Т.А. Черникова</b> СОВМЕСТНАЯ ПРЕВЕНТИВНАЯ АНТИНАРКОТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ И СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ ВОЕННОГО ВУЗА .....	62	<b>Е.В. Годлевская, Н.А. Пименова</b> ЦИКЛИЧНОСТЬ РАЗВИТИЯ НАПЯТНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ .....	100
<b>М.И. Губанова, А.С. Бирюкова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕС-					

<b>С.Г. Литке</b> АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» ..... 104	<b>М.В. Хаджиева</b> СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ЕЕ РАЗВИТИЯ ..... 136	ПРИГОДНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА ..... 174
<b>Д.А. Петренко</b> ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНСТРУКТОРСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИИ ..... 107	<b>Ю.А. Кайль, Е.В. Тимофеева</b> СУЩНОСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТИ-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ ..... 139	<b>О.А. Бокова</b> ОСНОВНЫЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-СИРОТ И СТУДЕНТОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ..... 177
<b>Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин</b> ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ..... 108	<b>В.В. Мирошниченко</b> КОНЦЕПЦИЯ ЭТНОРЕГИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ САЯНО-АЛТАЙСКОГО РЕГИОНА ..... 141	<b>С.А. Русина</b> ФЕНОМЕН РОЛЕВОЙ САМООЦЕНКИ В ПСИХОЛОГИИ ..... 180
<b>Т.А. Спирина, Н.Ф. Сагоякова</b> ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ..... 110	<b>Г.Ф. Трубина</b> ПРОФИОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ..... 144	<b>М.В. Сафронова</b> БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ – МИФЫ И РЕАЛЬНОСТЬ ... 182
<b>С.И. Толчина</b> МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ..... 113	<b>Г.Ф. Трубина</b> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ..... 146	<b>ФИЛОЛОГИЯ</b>
<b>А.С. Сугатова</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МОЛОДЫХ СОТРУДНИКОВ ВНЕВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ В ПРОЦЕССЕ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ..... 115	<b>Г.С. Голошумова, Ф.Ф. Тимуров, С.Г. Ежов</b> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ ..... 148	<b>П.М. Абдулкадырова</b> КОМПАРАТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ ДАРГИНСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ С КОМПОНЕНТОМ ЗООНИМОМ ..... 186
<b>О.В. Тулинова</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ..... 118	<b>В.Н. Кеспикиев, М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясев, Ю.Ю. Баранова</b> МОДЕЛЬ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ ..... 151	<b>С.Н. Алькенова</b> СЛОВООБРАЗОВАНИЕ ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ СЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ..... 187
<b>С.Т. Ускенбаева</b> УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТУДЕНТОВ КАЗАХСТАНА ..... 120	<b>Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КУРАТОРСКОЙ РАБОТЫ В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ КУРСАНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ МВД РОССИИ ..... 157	<b>А.В. Аржановская</b> ВЕРБАЛИЗАЦИЯ РАСТЯЖИМЫХ ПОНЯТИЙ ПРИРОДНОГО ВРЕМЕНИ В РУССКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ ..... 191
<b>О.Ю. Фетисова</b> УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ОПЫТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ..... 121	<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>	<b>О.О. Варнавская, Е.Н. Хусаинова</b> ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА ..... 193
<b>Ю.Е. Окунева</b> РОЛЬ МОТИВАЦИИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ ..... 123	<b>Н.И. Дунаева, Е.Н. Волкова</b> ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ОПРОСНИКА ICAS-T-P В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ..... 160	<b>В.В. Зудеева</b> СИНОНИМИЧЕСКИЙ РЯД КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОПИСАНИЯ ЧЕЛОВЕКА ХРАБРОГО В СИТУАЦИЯХ РИСКА ..... 196
<b>В.С. Кудрин</b> МОЛОДЕЖНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ: ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ И ЧЕРТЫ ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ, ОСОБЕННОСТИ И ПРИЧИНЫ РАСПРОСТРАНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ ..... 127	<b>А.В. Корниенко</b> ЛИЧНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ПО ПРОДАЖАМ ..... 163	<b>В.А. Карамашева</b> ОСНОВНЫЕ ТЕМЫ ЛИРИКИ А.Д. КОЗЛОВСКОГО ..... 199
<b>Г.С. Сагимбаева</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ..... 130	<b>Г.В. Тепляков</b> ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ АДДИКТИВНОГО И СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ..... 167	<b>А.М. Коняшкин, Ш.С. Чадамба</b> О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ВВЕДЕНИЯ ПАРЕМИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПЕРЕВОДОВ) ..... 200
<b>Т.Ю. Уша</b> ИНТЕГРАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ..... 132	<b>И.С. Якиманская</b> ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА УЧРЕЖДЕНИЙ, С РАЗЛИЧНЫМ УСПЕХОМ ВНЕДРЯЮЩИХ НОВЫЕ ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ..... 169	<b>А.М. Коняшкин, Ш.С. Чадамба</b> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА ТУВИНСКИХ ПАРЕМИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПЕРЕВОДОВ) ..... 202
	<b>З.И. Гадаборшева</b> СУБЪЕКТ-СРЕДОВАЯ ПАРАДИГМА РАЗРАБОТКИ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ..... 171	<b>Е.Ю. Лисова</b> ПРОСТОРЕЧНЫЕ И РАЗГОВОРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПРОЗЕ Е. ЧИЖОВОЙ ..... 204
	<b>Д.В. Смирнов, П.Ю. Наумов, А.А. Дьячков</b> ПОНЯТИЕ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ	<b>В.Д. Максимов</b> АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В ЛИНГВОСОНОЛОГИИ ..... 206
		<b>Ю.В. Погребняк</b> ИНТЕРИОРИЗОВАННЫЙ ДИСКУРС КАК СТИЛИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ..... 211
		<b>Р.М. Расулова</b> ПОРЯДОК СЛОВ В ПРЕДЛОЖЕНИИ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА ..... 213
		<b>И.В. Рец</b> КАТЕГОРИЗАЦИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА НА МАТЕРИАЛЕ

НЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО И НИДЕРЛАНДСКОГО ЯЗЫКОВ ..... 215	СМЫСЛОВ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ТЕКСТАХ ..... 248	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЮЖНОГО УРАЛА В 1990-Е ГОДЫ ... 287
<b>Н.Я. Сипкина</b> ЛИРИКО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКАЯ ПОЭМА «ДВЕСТИ ДЕСЯТЬ ШАГОВ» Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: ИДЕЙНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ... 218	<b>А.М. Кубарич</b> ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЛЕВАНТНЫХ СУПЕРСЕМАНТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЛЯ РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКОВ ..... 251	<b>Д.В. Приймачук</b> ВНУТРЕННИЕ И ВНЕШНИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В АФГАНИСТАНЕ (1945 - 1992 ГОДЫ) ..... 292
<b>Е.И. Тимошенко</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ТИПОЛОГИЗАЦИИ ДВУЯЗЫЧИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ..... 221	<b>Н.А. Нарыкова, Е.В. Тимашова</b> СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ РЕБЕНКА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ..... 253	<b>А.В. Радонова</b> ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ ..... 295
<b>Д.Н. Жаткин, А.А. Рябова</b> Г.М. КОЗИНЦЕВ О КРИСТОФЕРЕ МАРЛО: В ПОИСКАХ ДРАМАТИЧЕСКОГО ГЕРОЯ ..... 223	<b>Н.А. Нарыкова</b> РОЛЬ КОНТЕКСТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО ..... 255	<b>СОЦИОЛОГИЯ</b>
<b>Л.В. Красникова</b> О СПЕЦИФИКЕ ЛИНГВОПОЭТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ..... 224	<b>Н.Ю. Смолина</b> СЕМАНТИКА МОТИВА «ДЫХАНИЕ» В КОНТЕКСТЕ ОППОЗИЦИИ «ЖИВОЕ/МЕРТВОЕ» В ЛИРИКЕ А. БЛОКА ..... 257	<b>А.С. Батнасунов</b> ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ МОЛОДЕЖИ ПОЛИЭТНИЧНОГО РЕГИОНА КАК ЭЛЕМЕНТ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ..... 298
<b>О.И. Романова</b> СПОСОБЫ СЕМАНТИЗАЦИИ ДИАЛЕКТНЫХ ЛЕКСЕМ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Б. ЕКИМОВА ..... 227	<b>Е.В. Тимашова, Т.Н. Воронина</b> НЕОЛОГИЗМЫ XX-XXI ВЕКА И ИХ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКЕ ... 259	<b>О.М. Луговая</b> СОЦИАЛЬНАЯ НАПРЯЖЕННОСТЬ КАК ЭТАП В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТА ..... 299
<b>А.А. Рябова</b> Л.Е. ПИНСКИЙ КАК ИССЛЕДОВАТЕЛЬ ТВОРЧЕСТВА КРИСТОФЕРА МАРЛО ..... 229	<b>Г.А. Халифаева</b> СТРУКТУРНЫЕ ТИПЫ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ТЕКСТЕ ЛЕЗГИНСКОГО ЭПОСА «ШАРВИЛИ» ..... 261	<b>М.Г. Масилова, Н.Н. Богдан</b> СОЦИАЛЬНАЯ ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ..... 301
<b>А.М. Соян</b> ОСОБЕННОСТИ ФОЛЬКЛОРА ЭРЗИНСКОГО КОЖУУНА ..... 231	<b>Н.Г. Воронова</b> МНОГООЗНАЧНОСТЬ В ЯЗЫКЕ И РЕЧИ В АСПЕКТЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ ..... 263	<b>С.В. Митрофанова</b> СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ В ОБЛАСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕГИОНЕ ..... 305
<b>Т.А. Бурмистрова</b> СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ НАИМЕНОВАНИЙ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТОВ (ПО ДАННЫМ ИСТОЧНИКОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И СПРАВОЧНОГО ХАРАКТЕРА) ..... 233	<b>Г.П. Козубовская</b> МИФОПОЭТИКА ПЕЙЗАЖА Н.В. ГОГОЛЯ ..... 265	<b>Е.В. Смирнова</b> КОРПОРАТИВНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ И НЕФИНАНСОВАЯ ОТЧЕТНОСТЬ ..... 307
<b>И.С. Соколова</b> НАУЧНО-ПОПУЛЯРНАЯ КНИГА ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ: ИДИОСТИЛЬ АВТОРА И СТЕРЕОТИПНОСТЬ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК ..... 235	<b>О.А. Колмакова</b> ФЕНОМЕН «КРИЗИСНОГО ВРЕМЕНИ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ПРОЗЕ ..... 268	<b>О.В. Стасенко</b> ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К ИСКУССТВЕННОМУ ПРЕРЫВАНИЮ БЕРЕМЕННОСТИ ..... 308
<b>Тужани Бадер</b> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ФУНКЦИИ ОПОРНЫХ ТОЧЕК (ФУЛЬКРУМОВ) ПРИ ОБУЧЕНИИ ПОНИМАНИЮ ИНОСТРАНЦАМИ РУССКИХ МЕДИАТЕКСТОВ (ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ) ..... 238	<b>Культурология</b>	<b>Е.В. Хабарова</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭВОЛЮЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АЛТАЙ ..... 310
<b>Тужани Бадер</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЛЯ УСВОЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИНФОРМАЦИИ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ (НА МАТЕРИАЛЕ МЕДИАТЕКСТОВ) ..... 240	<b>О.А. Беляева</b> КОНЫ – УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ЗНАКОВЫЙ ОБРАЗ В МИРОВОЗЗРЕНИИ РУССКИХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ XVIII–XIX ВВ. (НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЖЕНИЙ НА ПРЕДМЕТАХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА) ..... 270	<b>М.А. Костенко</b> СОЦИАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ОТКАЗОВ ОТ НОВОРОЖДЕННЫХ: ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ..... 313
<b>И.М. Чебокакова</b> ОБОЗНАЧЕНИЯ РАДОСТИ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ ..... 241	<b>В.В. Власенко</b> ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ СВЯЗЬ ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ И КУЛЬТУРОСООБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ..... 272	<b>М.А. Костенко</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ УСЛУГ ПО ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА ПО УТРАТЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОПЕЧЕНИЯ И ИХ СЕМЕЙ ..... 315
<b>И.М. Чебокакова</b> СЛОВА УДИВЛЕНИЯ / ТАУНАС В РУССКОМ И ХАКАССКОМ ЯЗЫКАХ: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ..... 243	<b>Е.В. Подзюбан</b> ИЗ ИСТОРИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА О СВОЁМ ПРОИСХОЖДЕНИИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ..... 276	<b>ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ</b>
<b>А.В. Шунков</b> ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПРИЕМЫ В ДОКУМЕНТАЛЬНОМ ТЕКСТЕ ПЕРЕХОДНОГО ПЕРИОДА (ГРИГОРИЙ КОТОШИХИН «О РОССИИ В ЦАРСТВОВАНИЕ АЛЕКСЕЯ МИХАЙЛОВИЧА») ..... 245	<b>А.В. Прибыткова</b> КОМПОЗИТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В НОВОКУЗНЕЦКЕ: ПРОВИНЦИАЛЬНЫЕ АКЦЕНТЫ ..... 279	<b>Л.А. Шалимова</b> КУЛЬТУРА АДДИТИВНОГО СИНТЕЗА ЦВЕТА ..... 318
<b>З.А. Ярыгина</b> ВВОДНО-МОДАЛЬНЫЕ СЛОВА КАК РЕПРЕЗЕНТАНТЫ МЕТАТЕКСТОВЫХ	<b>Ю.Ю. Сугробова</b> КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ЭТНОНАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ АР КРЫМ ..... 284	<b>Е.В. Важова</b> ОБРАЗЫ АЛТАЯ В ТВОРЧЕСТВЕ М.Д. КОВЕШНИКОВОЙ ..... 321
	<b>История</b>	<b>Н.А. Де ла Торре Диас</b> «ФОЛЬКЛОРНЫЙ БАЛЕТ МЕКСИКИ» И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЕГО ОСНОВАТЕЛЯ АМАЛИИ ЭРНАНДЕС ..... 322
	<b>М.Н. Локтева</b> ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В УЧЕБНО-	

<b>Л.А. Шалимова</b> ИСКУССТВО ЦВЕТОВОГО МОНТАЖА В ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЕ .....	326
--	-----

<b>Л.А. Шалимова</b> КУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЦВЕТОВОГО ПРЕДПОЧТЕНИЯ В ИНТЕРЬЕРЕ .....	329
--	-----

<b>А.О. Гетманенко</b> О СПОСОБАХ ВЫЯВЛЕНИЯ ДИНАМИ- КИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	331
--	-----

<b>С.П. Полозов</b> ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ В.В. МЕДУШЕВСКИМ ДИНАМИЧЕСКИХ СВОЙСТВ МУЗЫКИ .....	334
---	-----

<b>С.П. Полозов</b> СООТНОШЕНИЕ ИНТОНАЦИИ И ИНФОРМАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ В.В. МЕДУШЕВСКОГО .....	336
---	-----

<b>С.В. Заборин</b> УРОКИ ИГНАЦА ЯНА ПАДЕРЕВСКОГО В RION-BOSSON .....	338
---	-----

<b>А.В. Бибикова</b> ВАРИАБЕЛЬНОСТЬ ТЕНДЕНЦИЙ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОГО ТИПА ЛИДЕРА В ДРАМАТИЧЕСКОМ (ТЕАТ- РАЛЬНОМ) КОЛЛЕКТИВЕ .....	341
---	-----

## ФИЛОСОФИЯ

<b>Е.О. Гаврилов, О.Ф. Гаврилов</b> ИНТЕРНЕТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СФЕРЫ РЕЛИГИОЗНЫХ ОТНОШЕ- НИЙ .....	344
---	-----

<b>С.П. Елин</b> КРИТЕРИИ ЭЛИТАРНОСТИ В СТРУК- ТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОМ НАПРАВ- ЛЕНИИ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЭЛИТ .....	346
--	-----

<b>А.А. Клубков</b> ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИИ В ТЕОРИИ ЛЬВА ГУМИЛЕВА .....	349
---	-----

<b>В.Я. Лалуев</b> СПЕЦИФИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО В ДРЕВНЕИУДЕЙСКИХ ПРОРОЧЕСТВАХ .....	351
---	-----

<b>Е.Н. Миронова, А.В. Власов</b> СТАНОВЛЕНИЕ ДУХОВНОСТИ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ .....	353
--	-----

<b>И.А. Петрова</b> КУЛЬТУРА КАК БАЗИС УСТОЙЧИВОС- ТИ ОБЩЕСТВА .....	355
--	-----

<b>Н.Н. Равочкин</b> АКЦЕНТЫ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ ДОКТРИНЫ ПАНТЮРКИЗМА В ГЕОСТРАТЕГИЧЕСКИХ УСТРЕМЛЕ- НИЯХ ТУРЦИИ К КАЗАХСТАНУ .....	358
---	-----

<b>Ч.Ш. Сарыглар</b> КУЛЬТОВЫЙ ОГОНЬ В ТРАДИЦИЯХ ТУВИНСКИХ НОМАДОВ .....	360
--	-----

<b>Т.В. Фаненштиль</b> ПОВСЕДНЕВНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМО- ДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОСТИ И СУБЪЕКТА (СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФ- СКИЙ АНАЛИЗ) .....	361
--	-----

<b>Т.А. Смирнов</b> ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ	
--	--

ЛИЧНОСТИ В ТЕОРИЯХ РУССКИХ ФИЛОСОФОВ .....	363
---	-----

## ЭКОНОМИКА

<b>С.Л. Гурова</b> ПРИБРЕЖНЫЕ РЕГИОНЫ КАК ОСОБАЯ ГРУППА ОБЪЕКТОВ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ .....	367
---	-----

<b>Р.В. Еремин, П.В. Озеров</b> КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МНОГОПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКОГО МОНИТОРИНГА ПРОГРАММ МОДЕР- НИЗАЦИИ ОТРАСЛЕЙ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА .....	369
--	-----

<b>М.Ф. Кобылатова, Е.Н. Куш</b> НАЛОГОВОЕ АДМИНИСТРИРОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕК- ТИВЫ РАЗВИТИЯ .....	371
---	-----

<b>П.В. Озеров, Р.В. Еремин</b> РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ МОНИТО- РИНГА И ДИАГНОСТИКИ РЕАЛИЗА- ЦИИ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ТЕРРИ- ТОРИЙ .....	372
--	-----

<b>В.Н. Рябов</b> ИНФОРМАЦИОННО-СИНЕРГЕТИЧЕС- КИЙ ПОДХОД В УПРАВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМИ СИСТЕМАМИ .....	374
--	-----

<b>А.В. Голяшев, Ю.Ф. Кельман</b> ИНДЕКС ЛОКАЛИЗАЦИИ В СОЦИАЛЬ- НОЙ И ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГЕОГРА- ФИИ: ТРАДИЦИЯ И НОВЫЕ ПОДХОДЫ .....	376
---	-----

<b>О.З. Енгоян</b> ХОЗЯЙСТВЕННАЯ ЕМКОСТЬ ТЕРРИ- ТОРИИ И ЭКОСИСТЕМНАЯ РЕФЛЕК- СИЯ .....	380
---	-----

<b>Т.И. Каграманова</b> ПРОБЛЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ И МОТИВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ ПЕРСОНАЛОМ .....	382
--	-----

<b>Р.Г. Абасов,</b> СИСТЕМА ГОСУДАРСТВЕННО- ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОДВИЖЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ .....	385
--	-----

<b>Т.А. Хиникадзе, Ж.В. Горностаева</b> РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА ПРИ ПРЕДОСТАВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УСЛУГ .....	386
---	-----

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

<b>Ф.П. Аракелян</b> УСТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ОБРА- ТИВШЕГОСЯ ЛИЦА И ПРОВЕРКА ЕГО ДЕЕСПОСОБНОСТИ В РАМКАХ СТАДИИ ВОЗБУЖДЕНИЯ НОТАРИ- АЛЬНОГО ПРОИЗВОДСТВА .....	389
---	-----

<b>Л.В. Медведицкова</b> АНАЛИЗ ПРИЧИН ДОЛЖНОСТНОЙ ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ .....	391
--	-----

<b>О.В. Гречкина, Н.А. Рубанова</b> О ПРАВОВОЙ ПРИРОДЕ МЕР АДМИ- НИСТРАТИВНОГО ПРИНУЖДЕНИЯ ЗА НАРУШЕНИЕ ЛИЦЕНЗИОННЫХ ТРЕБОВАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:	
--	--

ТОЧКА ЗРЕНИЯ .....	392
--------------------	-----

## МЕДИЦИНА

<b>Г.М. Акмалова</b> ПАРОДОНТОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КРАСНОГО ПЛОСКОГО ЛИШАЯ СЛИЗИСТОЙ ОБОЛОЧКИ РТА .....	397
--	-----

<b>М.А. Ермакова, Л.А. Шпагина</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ЦИТОКИНОВОГО СТАТУСА И ПРЕДИКТОРОВ ПОРАЖЕ- НИЯ ЭНДОТЕЛИЯ ПРИ АРТЕРИАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ У ЛИЦ РАЗЛИЧ- НЫХ ПРОФЕССИЙ .....	399
--	-----

<b>П.В. Филипенко, С.А. Фирсов</b> АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТИ И ОБОСНО- ВАННОСТИ КОНСЕРВАТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОГО ТРАВМАТИ- ЧЕСКОГО ВЫВИХА ПЛЕЧА .....	401
--	-----

<b>П.В. Филипенко, С.А. Фирсов</b> АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСЕРВА- ТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ ПЕРВИЧНОГО ТРАВМАТИЧЕСКОГО ВЫВИХА ПЛЕЧА У ПАЦИЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ВОЗРАСТ- НЫХ ГРУПП И РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ .....	405
--	-----

## ЭКОЛОГИЯ. ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

<b>М.В. Ондар, А.М. Самдан, А.В. Ооржак, Н.Г. Дубровский</b> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ РАСТИ- ТЕЛЬНОСТИ УРОЧИЩА «ГОРА СУМЕ» В ОКРЕСТНОСТЯХ ШАГОНАРСКОГО ПЛЕСА САЯНО-ШУШЕНСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА (РЕСПУБЛИКА ТЫВА) .....	408
--	-----

<b>Т.А. Стрельцова, А.А. Оплеухин, Н.А. Окашева, М.А. Копылов</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОПРОСА ВЛИЯНИЯ ВЫСОТНОЙ ПОЯСНОСТИ И МЕТЕОРОЛОГИЧЕС- КИХ УСЛОВИЙ НА ИССЛЕДУЕМЫЕ ПРИЗНАКИ .....	411
---	-----

<b>А.В. Пузанов, В.В. Кириллов, Д.М. Безматерных</b> ОЦЕНКА СОВРЕМЕННОЙ ВОДНО- ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ ПОЗИЦИОННОГО РАЙОНА КОСМОД- РОМА «ВОСТОЧНЫЙ» .....	415
--	-----

<b>И.В. Чимонина, С.А. Кочарян</b> БИОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННО- СТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОРКОВИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА СОСТОЯНИЕ ОРГАНИЗМА ЧЕЛОВЕКА .....	419
--	-----

ИНФОРМАЦИЯ .....	429
------------------	-----

ALPHABETICAL INDEX .....	2	<b>Skupchenko Ye.A., Burbygina V.V.</b> PHYSICAL EDUCATION STUDENTS OF SPECIAL MEDICAL GROUPS: PROBLEMS AND SOLUTIONS .....	36	ENVIRONMENTALLY HEALTHFUL ORIENTATIONS OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL WITHING THE PROJECT- BASED ACTIVITY .....	66
<b><u>PEDAGOGICS</u></b>					
<b>Astafyeva N.A.</b> THE STRUCTURE, EXTENT AND CONTENT OF THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD "DAY" IN THE CONTENTS OF TEACHING RUSSIAN TO FOREIGN STUDENTS .....	3	<b>Usachyova I.A.</b> AN EXPERIMENTAL STUDY OF PROFESSIONALLY-BASED ACCENTUATION OF A PERSONALITY AS MANIFESTATION OF PROFESSIONAL DESTRUCTIONS (WITH THE REFERENCE TO TEACHERS) .....	38	<b>Kupchigina I.M.</b> STUDYING THE PROFESSIONAL CULTURE OF TEACHERS WITH DIFFERENT WORK EXPERIENCE .....	69
<b>Boltykov O.V.</b> SPIRITUAL UPBRINGING OF CADETS IN A HIGHER EDUCATION MILITARY SCHOOL: KEY FACTORS OF FORMING A CIVIL IDENTITY .....	5	<b>Yustus G.V.</b> DEVELOPING LEADING COMPETENCES AMONG EMPLOYERS IN SHORT-TERM FORMS OF BUSINESS LEARNING .....	40	<b>Kupchigina I.M.</b> FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE TEACHERS IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION .....	72
<b>Volegzhanina I.S., Bykadorova Ye.S., Chusovlyanova S.V.</b> INFORMATION AND COMMUNICATION PLATFORM OF THE FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT FOR PROFESSIONAL PURPOSES OF TECHNICAL STUDENTS IN THE «BACHELOR – MASTER – POST-GRADUATE» EDUCATIONAL SYSTEM .....	7	<b>Fokina L.V.</b> INNOVATIVE METHODS OF TEACHING LAW .....	42	<b>Rudometova N.V.</b> FEATURES OF THE MATHEMATICAL ACTIVITY OF STUDENTS MAJORING IN CLASSES IN HUMANITIES .....	75
<b>Dzhegistayeva L.I.</b> FEATURES OF ETHNOECOLOGICAL FORMATION OF THE CHECHEN REPUBLIC .....	15	<b>Agulina S.V.</b> SOCIAL EDUCATION IN THE POLYCULTURAL ENVIRONMENT IN THE CONTEXT OF GENDER COMPETENCE OF A SPECIALIST .....	45	<b>Batechko N.G.</b> THE MODERN DEVELOPMENT OF POSTGRADUATE SCHOOL IN THE CONTEXT OF SYNERGY APPROACH .....	78
<b>Yemelyanova O.V., Dvoryankina Ye.K.</b> THE MECHANISMS OF THE DEVELOPMENT OF SELF-SUFFICIENT WORK IN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION SYSTEM AND THE CRITERIA OF ASSESSMENT ITS RESULTS .....	17	<b>Alexandrova N.M., Lamanova L.A.</b> THE VARIABLE PART OF EDUCATIONAL PROGRAMS AS A TOOL FOR OPTIMIZATION OF PEDAGOGICAL LABOR MARKET .....	46	<b>Gubin V.A., Yegorov D.A.</b> AN OFFICER'S PERSONAL EXAMPLE AS A PEDAGOGICAL CONDITION AND METHOD OF UPBRINGING OF CONTRACT MILITARY SERVICEMEN .....	81
<b>Zhirkova K.A.</b> ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS WITH A DIFFERENTIATED APPROACH IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH IN A PRIMARY SCHOOL .....	18	<b>Beloborodova N.S.</b> <b>Pikhtovnikov S.V., Hanipova L.Yu.</b> DEVELOPMENT OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR OVERCOMING THE BARRIER OF SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES .....	49	<b>Guseva N.N., Pominova O.L.</b> THE UPBRINGING OF THE UNDERSTANDING OF VALUE OF A FAMILY AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF SOCIALIZATION OF CADETS IN INSTITUTES OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY FORCES .....	85
<b>Ignatyev G.V.</b> THE PROBLEM OF FORMATION CREATIVE ACTIVITY IN CHILDREN WITH DISABILITIES .....	20	<b>Burtseva I.V.</b> THE INTEGRATIVE APPROACH TO THE FORMATION OF THE MANAGERIAL COMPETENCE OF A BACHELOR WITH MAJOR IN SOCIAL WORK .....	52	<b>Duganets V.I.</b> PEDAGOGICAL FEATURES OF PRACTICAL TEACHING LESSONS FOR RESEARCH TOPICS: "THE MECHANIZED TECHNOLOGY OF GRAIN STORAGE IN PLASTIC BAGS" .....	88
<b>Kornilova O.S.</b> LATIN IN THE TEACHING BILINGUALS .....	22	<b>Legchilin A.A.</b> SYSTEMATIC APPROACH TO SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF STUDENTS IN A SECONDARY SCHOOL .....	53	<b>Zaitseva G.A., Rozhdestvenskaja M.G.</b> FEATURES OF NETWORK INTERACTION IN THE FORM OF SOCIAL PARTNERSHIP .....	91
<b>Filimoniyuk L.A., Litvinova Ye.R.</b> A MODEL OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF A SPECIALIST IN A HUMANITARIAN- TECHNICAL UNIVERSITY .....	24	<b>Pavlova Ya. A.</b> GENESIS OF PROFESSIONAL EDUCATION OF MILITIA OFFICERS IN 30S-40S OF THE XX CENTURY .....	55	<b>Malyhina Ye.V.</b> THE MODEL OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EXPERTS BASED ON THE IDENTIFICATION OF DIDACTIC AND ORGANIZATIONAL CAPACITIES OF SOCIAL SECURITY INSTITUTIONS .....	93
<b>Magomedova A.N.</b> A PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF ORPHANS .....	27	<b>Chebataryov V.A.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF CADETS IN MILITARY INSTITUTIONS .....	58	<b>Pominova O.L., Isaeva N.N.</b> PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SOLVING THE INTRAPERSONAL CONFLICTS OF THE CADETS OF MILITARY INSTITUTES ..	96
<b>Magomedova R.M.</b> THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGNING EDUCATIONAL PROGRAMS OF A HIGHER EDUCATION SCHOOL TEACHER .....	29	<b>Sulima I.A., Chernikova M.S.</b> FORMATION OF ETHNOCULTURE IN CHILDREN OF THE ADVANCED PRESCHOOL AGE IN THE COURSE OF LEARNING HOLIDAYS OF THE PEOPLES OF BASHKORTOSTAN .....	59	<b>Aliyeva A.R.</b> PROFESSIONAL COMPETENCE AND PEDAGOGICAL SKILL OF SYSTEM OF TRAINING OF ARTISTS-TEACHERS ..	99
<b>Minzer I.V., Babayeva E.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF UNEMPLOYED CITIZENS ON THE BASIS OF INTEGRATION OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION .....	32	<b>Chernikova T.A.</b> JOINT PREVENTIVE ANTI-DRUG WORK OF SOCIOPEAGOGICAL SERVICE AND STUDENTS' SOCIETIES OF A UNIVERSITY .....	62	<b>Godlevskaya E.V. Pimenova N.A.</b> THE CYCLIC DEVELOPMENT OF VISIBILITY IN VOCATIONAL EDUCATION .....	100
<b>Petrova N.F.</b> CREATING A HEALTH-SAVING SPACE IN A MODERN COMPREHENSIVE SCHOOL .....	33	<b>Gubanova M.I., Biryukova A.S.</b> THE REALIZATION OF ETHNOPEDAGOGICAL ORIENTATION OF EDUCATIONAL PROCESS TO SOCIALIZATION OF PUPILS .....	63	<b>Litke S.G.</b> THE ANALYSIS OF THE CONCEPT "SOCIO-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE" .....	104
		<b>Gubnitsky O.V.</b> MODEL OF FORMING OF		<b>Petrenko D.A.</b> DEFINITION OF CONCEPT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF	

THE INSTRUCTOR PEDAGOGICAL STAFF FOR LAW-ENFORCEMENT BODIES OF RUSSIA ..... 107	<b>Miroshnichenko V.V.</b> ETHNOREGIONAL CONCEPT OF TEACHERS TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION OF SAYANO-ALTAY REGION ..... 141	PSYCHOLOGY ..... 180
<b>Solovjev G.M., Kashin S.N.</b> THE TECHNOLOGICAL APPROACH IN MAINTENANCE OF QUALITY OF EDUCATION OF PUPILS OF THE HIGHER SCHOOL IN THE FIELD OF PHYSICAL TRAINING ..... 108	<b>Trubina G.F.</b> PROFESSION-FOCUSED TRAINING AT A LESSON OF A FOREIGN LANGUAGE ..... 144	<b>Safronova M.V.</b> BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT – MYTHS AND REALITY ..... 182
<b>Spirina T.A., Sagoyakova N.F.</b> INDIVIDUALISATION OF LEARNING IN HIGHER SCHOOL IN RUSSIA AND ABROAD ..... 110	<b>Trubina G.F.</b> LANGUAGE TRAINING AND PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS ..... 146	<b>FILOLOGY</b>
<b>Tolchina S.I.</b> THE ESTIMATION METHOD OF GENERATING PROFESSIONAL COMPETENCE IN COMPETENCIONAL APPROACH IN TECHNOLOGICAL STUDENT'S PHYSICAL EDUCATION 113	<b>Trubina G.F.</b> LANGUAGE TRAINING AND PROFESSIONAL SELF-IDENTIFICATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS ..... 146	<b>Abdulkadyrova P.M.</b> COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ZOONYMS IN DARGIN AND RUSSIAN LANGUAGES ..... 186
<b>Sugatova A.S.</b> THE MODEL OF FORMATION OF A PERSONAL PROFESSIONAL INTEREST AMONG YOUNGER SECURITY WORKERS IN PRIVATE SECURITY AGENCY IN THE PROCESS OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL TRAINING ..... 115	<b>Goloshumova G.S., Timirov F.F., Yezhov S.G.</b> TRENDS OF VARIABLE EDUCATION DEVELOPMENT IN MODERN SOCIETY ..... 148	<b>Aikenova S.N.</b> WORD-FORMATION OF ONOMATOPOEIC WORDS OF THE ENGLISH LANGUAGE ..... 187
<b>Tulinova O.V.</b> THE REGIONAL MATERIALS AS A CHIEF DIRECTOR IN TRAINING OF STUDENTS IN MUSICAL EDUCATION ..... 118	<b>Kespikov V.N., Solodkova M.I., Ilyasov D.F., Baranova Yu.Yu.</b> MODEL OF STATE AND PUBLIC MANAGEMENT OF EDUCATION QUALITY AT THE REGIONAL LEVEL 151	<b>Arzhanovskaya A.V.</b> VERBALIZATION OF POLYSEMANTIC NOTIONS OF NATURAL TIME IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES ..... 191
<b>Uskenbayeva S.T.</b> ORAL FOLKLORE AS MEANS OF THE FORMATION OF ETHNO-CULTURAL INTERESTS OF KAZAKHSTAN STUDENTS ..... 120	<b>Fedoulov B.A., Zarechnev D.O.</b> FEATURES OF SUPERVISORY CONTROL OVER GROUPS OF CADETS IN LEGAL INSTITUTIONS MIA RUSSIA ..... 157	<b>Varnavskaya O.O., Khusainova Ye.N.</b> THE PARTICULAR FEATURES OF INTERPRETATION OF PHILOSOPHICAL SCIENTIFIC TEXTS ..... 193
<b>Fetisova O.Yu.</b> LEVELS OF PERSONAL EXPERIENCE OF RESEARCH ACTIVITY IN THE M.E.D ..... 121	<b>PSYCHOLOGY</b>	<b>Zudaeva V.V.</b> SYNONYMY AS ONE OF THE WAYS OF DESCRIBING A BRAVE PERSON IN RISKY SITUATIONS ..... 196
<b>Okuneva Yu.Ye.</b> THE ROLE OF MOTIVATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF MANAGEMENT STUDENTS OF SOCIOCULTURAL SPHERE ..... 123	<b>Dunaeva N.I., Volkova Ye.N.</b> PROBLEM OF ADAPTATION OF A QUESTIONNAIRE OF ICAS-T-P IN THE CONDITIONS OF THE RUSSIAN REALITY ..... 160	<b>Karamasheva V.A.</b> THE MAIN TOPICS OF THE LYRICS BY A. KOZLOVSKY ..... 199
<b>Kudrin V.S.</b> YOUTH EXTREMISM: KEY FACTORS AND ITS FEATURES OF MANIFESTATION, SPECIFICS AND REASONS OF SPREADING IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL SITUATION ..... 127	<b>Kornienko A.V.</b> PERSONALITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL GREAT SALESMEN ..... 163	<b>Konyashkin A.M., Chadamba Sh.C.</b> ABOUT SOME SPECIFIC FEATURES OF INTRODUCTION OF TUVINIAN PROVERBS INTO A LITERARY TEXT (WITH THE REFERENCE TO RUSSIAN TRANSLATIONS) ..... 200
<b>Sagimbayeva G.S.</b> MODEL OF FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF FUTURE SPECIALIST IN CREDIT SYSTEM TRAINING ..... 130	<b>Teplyakov G.V.</b> ETHNIC PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VISUAL PSYCHODIAGNOSTICS OF ADDICTIVE AND SUICIDAL BEHAVIOR ..... 167	<b>Konyashkin A.M., Chadamba Sh.C.</b> OF THE PROBLEM OF TRANSLATION OF TUVINIAN PAROEMIAS (BASED ON RUSSIAN LITERARY TRANSLATION) ..... 202
<b>Usha T.Yu.</b> INTEGRATIVE METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE MODERN MULTICULTURAL SCHOOL: TO THE STATEMENT OF THE PROBLEM ..... 132	<b>Yakimanskaya I.S.</b> EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS, WITH DIFFERENT SUCCESS IMPLEMENTING THE NEW FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS ..... 169	<b>Lisova Ye. Yu.</b> COLLOQUIAL AND INFORMAL ELEMENTS IN YE. CHIZHOVA'S PROSE ..... 204
<b>Hadzhieva M.V.</b> SUBJECTIVE POSITION OF A TEACHER: THE NATURE AND FEATURES OF ITS DEVELOPMENT 136	<b>Gadaborsheva Z.I.</b> A SUBJECT-ENVIRONMENTAL PARADIGM OF DEVELOPMENT OF THE COMPREHENSIVE PROGRAM OF FORMATION OF STABILITY OF THE IDENTITY OF A STUDENT ..... 171	<b>Maximov V.D.</b> AXIOLOGICAL SEMANTICS IN LINGUISTIC SONOLOGY ..... 206
<b>Kail Yu.A., Timofeyeva Ye.V.</b> BASICS OF COMPETENCE-ACTIVITY APPROACH DURING FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT THE AGRARIAN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION ..... 139	<b>Smirnov D.V., Naumov P.Yu., Dyachkov A.A.</b> CONCEPT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SUITABILITY OF FUTURE OFFICERS ..... 174	<b>Pogrebnyak Yu.V.</b> INTERIOR DISCOURSE AS A STYLISTIC MEANS ..... 211
	<b>Bokova O.A.</b> MAJOR TECHNOLOGICAL APPROACHES IN PREVENTION OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL DISADAPTATION AMONG ORPHAN STUDENTS AND STUDENTS WITHOUT PARENTAL CARE ..... 177	<b>Rasulova R.M.</b> THE WORD ORDER IN A SENTENCE IN THE DARGIN LANGUAGE ..... 213
	<b>Rusina S.A.</b> A PHENOMENON OF A ROLE-BASED SELF-ESTIMATION IN	<b>Rets I.V.</b> CATEGORIZING SOCIO-CULTURAL SPACE USING NEOLOGISMS OF ENGLISH AND DUTCH LANGUAGES ..... 215
		<b>Sipkina N.Ya.</b> A LYRIC PUBLICISTIC POEM "TWO HUNDRED TEN STEPS" BY R. I. ROZHDESTVENSKY: IDEOLOGICAL AND AESTHETIC ORIGINALITY ..... 218
		<b>Timoshenko Ye.I.</b> THEORETICAL ANALYSIS OF APPROACHES TO THE BILIGUALISM CLASSIFICATION IN THE SCOPE OF CROSS-CULTURAL INTERACTION.. 221

<b>Zhatkin D.N., Ryabova A.A.</b> G.M. KOZINTSEV TALKING ABOUT CHRISTOPHER MARLOWE: IN THE SEARCH FOR A DRAMA CHARACTER ..... 223	
<b>Krasnikova L.V.</b> CONCERNING LINGUOPOETIC INVESTIGATIONS OF LITERARY TEXTS ..... 224	
<b>Romanova O.I.</b> METHODS OF SEMANTIZATION OF DIALECTAL LEXEMES IN B. YEKIMOV'S WORKS ..... 227	
<b>Ryabova A.A.</b> L.YE. PINSKIY AS A RESEARCHER OF CHRISTOPHER MARLOWE'S CREATIVE WORK ..... 229	
<b>Soyan A.M.</b> FEATURES OF FOLKLORE OF ERZINSKY KOZHUUN ..... 231	
<b>Burmistrova T.A.</b> STRUCTURE AND CONTENTS OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP OF NAMES OF SETTLEMENTS (ON THE BASIS OF LINGUISTIC AND REFERENCE SOURCES) ..... 233	
<b>Sokolova I.S.</b> THE POPULAR SCIENTIFIC BOOK ON NATURAL SCIENCES: AN INDIVIDUAL AUTHOR'S STYLE AND A STEREOTYPE OF THE NATURAL SCIENCES ..... 235	
<b>Toujani Bader</b> SOCIOCULTURAL FUNCTION OF REFERENCE POINTS (FULCRUMS) AT TEACHING FOREIGNERS TO UNDERSTAND RUSSIAN MEDIA TEXTS (LINGUODIDACTICAL ASPECTS) ..... 238	
<b>Toujani Bader</b> USING THE PRAGMALINGUISTIC AND LINGUISTIC COMPETENCE FOR LEARNING RUSSIAN SOCIOCULTURAL INFORMATION BY FOREIGN STUDENTS (WITH THE REFERENCE TO MEDIA TEXTS) ..... 240	
<b>Chebochakova I.M.</b> DESIGNATION OF JOY IN THE KHAKASS LANGUAGE ..... 241	
<b>Chebochakova I.M.</b> WORDS УДИВЛЕНИЕ И ТЯЖА (ASTONISHMENT) IN THE RUSSIAN AND THE KHAKASS LANGUAGES: PREVIEW ..... 243	
<b>Shunkov A.V.</b> LITERARY DEVICES IN A DOCUMENTARY TEXT OF THE TRANSITION PERIOD (GREGORY KOTOSHIKHIN, "ABOUT RUSSIA DURING THE REIGN OF ALEXEI MIKHAILOVICH") ..... 245	
<b>Yarygina Z.A.</b> INTRODUCTORY, MODAL WORDS AS REPRESENTATIVES OF METAMEANINGS IN MODERN EDUCATIONAL TEXTS ..... 248	
<b>Kubarich A.M.</b> RESEARCH OF RELEVANT SUPERSEGMENTAL UNITS (ON THE MATERIAL OF LANGUAGES WITH DIFFERENT SYSTEMS' STRUCTURE) ..... 251	
<b>Narykova N.A., Timashova Ye.V.</b> INNOVATIONS IN WORD-FORMATION BY A CHILD AS REALISATION OF THE POTENTIAL OF WORD-	

COMPOUNDING ..... 253	
<b>Narykova N.A.</b> THE ROLE OF A CONTEXT FOR SEMANTIC AND WORD-FORMATION DEFINITION OF THE NOUN MEANING ..... 255	
<b>Smolina N.Y.</b> THE SEMANTICS OF A MOTIVE OF BREATH IN THE CONTEXT OF THE OPPOSITION "LIVE/DEAD" IN LYRICS BY ALEXANDER BLOK ..... 257	
<b>Timashova Ye.V., Voronina T.N.</b> NEOLOGISM OF XX-XXI CENTURY AND ITS ROLE IN THE MODERN LANGUAGE ..... 259	
<b>Khalifaeva G.A.</b> STRUCTURAL TYPES OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE TEXT OF SERVILE EPOS IN LEZGIN ..... 261	
<b>Voronova N.G.</b> POLYSEMY IN LANGUAGE AND SPEECH IN THE ASPECT OF LANGUAGE ABILITY ..... 263	
<b>Kozubovskaya G.P.</b> MYTHOPOETICS OF N.V. GOGOL'S LANDSCAPE ..... 265	
<b>Kolmakova O.A.</b> THE PHENOMENON OF "THE TIME OF CRISIS" IN THE MODERN RUSSIAN PROSE ..... 268	

## CULTUROLOG

<b>Belyaeva O.A.</b> A HORSE AS A UNIVERSAL ICONIC IMAGE IN THE OUTLOOK OF THE RUSSIANS IN WESTERN SIBERIA IN THE 18-19 CENTURIES (WITH THE REFERENCE TO IMAGES OF ARTS AND CRAFTS) ..... 270	
<b>Vlasenko V.V.</b> DIALECTICAL RELATIONSHIP OF NATURE CONFORMITY AND OF CULTURE CONGRUITY IN MODERN EDUCATION ..... 272	
<b>Podzuban Ye.V.</b> HISTORY OF REPRESENTATIONS OF A PERSON ABOUT THE GENEALOGY OF A MAN: A SOCIOCULTURAL ASPECT ..... 276	
<b>Pribytkova A.V.</b> THE ACTIVITY OF COMPOSERS IN NOVOKUZNETSK: PROVINCIAL ASPECTS ..... 279	
<b>Sugrobova Yu. Yu.</b> THE MODEL OF CULTURAL CREATIVITY OF ETHNONATIONAL EDUCATION IN HIGHER SCHOOL OF CRIMEA ..... 284	

## HISTORY

<b>Lokteva M.N.</b> TRADITIONS AND INNOVATIONS IN TEACHING AND RESEARCH AND SCIENTIFIC ACTIVITY OF STUDENTS OF THE SOUTH URALS IN 1990S .... 287	
<b>Priymachuk D.V.</b> INTERNAL AND EXTERNAL DETERMINANTS OF THE POLITICAL PROCESS IN AFGHANISTAN (1945 -1992) ..... 292	

<b>Radonova A.V.</b> HISTORICAL EXPERIENCE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF SOCIAL POLICY IN RUSSIA ..... 295	
--	--

## SOCIOLOGY

<b>Batnasunov A.S.</b> ETHNIC YOUTH IDENTITY IN A POLYETHNIC REGION AS A COMPONENT OF CIVIL IDENTITY ... 298	
<b>Lugovaya O.M.</b> SOCIAL TENSION AS A STAGE IN CONFLICT DEVELOPMENT ..... 299	
<b>Masilova M.G., Bogdan N.N.</b> SOCIAL ORIENTATION AS A COMPONENT OF MANAGERIAL COMPETENCE OF THE HEAD ..... 301	
<b>Mitrofanova S.V.</b> STRATEGIC PRIORITIES IN THE PLANNING AND ORGANIZATION OF PREVENTIVE ACTIVITIES IN THE REGION ..... 305	
<b>Smirnova Ye.V.</b> CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY AND NON-FINANCIAL REPORTING ..... 307	
<b>Stasenko O.V.</b> THE STANDPOINT OF MODERN STUDENTS ON ABORTION ..... 308	
<b>Khabarova Ye.V.</b> TOPICAL PROBLEMS OF EVOLUTION OF SOCIAL SUPPORT OF THE POPULATION IN THE ALTAI REPUBLIC ..... 310	
<b>Kostenko M.A.</b> SOCIAL DETERMINANTS OF LEAVING CHILDREN AFTER THEIR BIRTH: A CASE STUDY ..... 313	
<b>Kostenko M.A.</b> THE EFFECTIVENESS OF SERVICES IN SUPPORTING CHILDREN WHO ARE AT RISK TO LOSE PARENTAL CARE AND THEIR FAMILIES ..... 315	

## ARTS STADIES

<b>Shalimova L.A.</b> THE CULTURE OF ADDITIVE SYNTHESIS OF COLOR ..... 318	
<b>Vazhova E.V.</b> IMAGES OF ALTAI IN CREATIVE WORK OF M. D. KOVESHNIKOVA ..... 321	
<b>De la Torre Norma Alicia</b> "FOLK BALLET OF MEXICO" AND ACTIVITY OF ITS FOUNDER AMALIA HERNANDEZ ..... 322	
<b>Shalimova L.A.</b> COLOR DESIGNING AS THE ARTS IN TELEVISION COMMERCIALS ..... 326	
<b>Shalimova L.A.</b> THE CULTURAL SPACE OF COLOR PREFERENCE IN INTERIOR ..... 329	
<b>Getmanenko A.O.</b> ABOUT THE IDENTIFICATION OF METHODS OF THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S MUSICAL ABILITIES .... 331	
<b>Polozov S.P.</b> INFORMATION APPROACH IN RESEARCH OF DYNAMIC FEATURES OF MUSIC BY V.V. MEDUSHEVSKY . 334	

<b>Polozov S. P.</b>	THE CORRELATION OF INTONATION AND INFORMATION IN V. V. MEDUSHEVSKY'S RESEARCH .....	336
<b>Zaborin S.V.</b>	LESSONS OF IGNACY JAN PADEREWSKI IN RION-BOSSON .....	338
<b>Bibikova A.V.</b>	VARIABILITY OF TRENDS OF DEVELOPING OF A NEW TYPE OF A LEADER AMONG THE PERSONNEL OF A THEATRE .....	341

## **PHILOSOPHY**

<b>Gavrilov Ye.O., Gavrilov O.F.</b>	INTERNET AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF THE RELIGIOUS RELATIONS .....	344
<b>Elin S.P.</b>	CRITERIA FOR ELITISM IN THE STRUCTURAL-FUNCTIONAL THEORY TOWARDS THE DEVELOPMENT OF ELITES .....	346
<b>Klubkov A. A.</b>	PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF ETHNOCULTURAL IDENTITY OF RUSSIA IN THE THEORY OF LEV GUMILEV .....	349
<b>Laluyev V.Ya.</b>	THE SPECIFICS OF THE CONCEPTION OF FUTURE IN JUDAIC PROPHECIES .....	351
<b>Mironova Ye.N., Vlasov A.V.</b>	THE FORMATION OF SPIRITUALITY OF YOUTH AS A FACTOR OF THE CONTEMPORARY SOCIAL POLICY .....	353
<b>Petrova I. A.</b>	CULTURE AS A BASIS OF STABILITY OF A SOCIETY .....	355
<b>Ravochkin N.N.</b>	ACCENTS OF THE IDEOLOGICAL DOCTRINE OF PAN-TURKISM IN GEOSTRATEGIC ASPIRATIONS OF TURKEY TO KAZAKHSTAN .....	358
<b>Saryglar Ch. Sh.</b>	CULT FIRE IN THE TRADITIONS OF TUVAN NOMADS .....	360
<b>Fanenshtil T.V.</b>	AN EVERYDAY-LIFE ASPECT OF INTERACTION OF SOCIALITY AND SUBJECTS (SOCIAL-PHILOSOPHICAL ANALYSIS) .....	361
<b>Smirnov T.A.</b>	PROBLEMS OF PERSON SOCIALIZATION IN THEORIES OF RUSSIAN PHILOSOPHERS .....	363

## **ECONOMICS**

<b>Gurova S.L.</b>	COASTAL REGIONS AS A SPECIAL GROUP OF OBJECTS OF SOCIAL AND ECONOMIC REGULATION .....	367
<b>Yeryomin R.V., Ozerov P.V.</b>	CONCEPTUAL BASES OF MULTIPLAYER MONITORING OF AGRICULTURAL SECTOR MODERNIZATION PROGRAMS .....	369
<b>Kobylatova M.F., Kusch Ye.N.</b>	TAX ADMINISTRATION: BASICS, PROBLEMS AND DEVELOPMENT	

PROSPECTS .....	371
<b>Ozerov P.V., Yeryomin R.V.</b>	
DEVELOPMENT SYSTEM OF MONITORING AND DIAGNOSTICS OF REALIZATION OF DEVELOPMENTAL PROGRAMS OF TERRITORIES .....	372
<b>Ryabov V.N.</b>	
INFORMATION-SYNERGETIC APPROACH IN THE MANAGEMENT OF SOCIO-ECONOMIC SYSTEMS .....	374
<b>Golyashev A.V., Kelman Yu.F.</b>	
THE LOCATION QUOTIENT IN SOCIAL AND ECONOMIC GEOGRAPHY: THE TRADITION AND NEW APPROACHES .....	376
<b>Engoyan O.Z.</b>	
THE ECONOMIC CAPACITY OF THE TERRITORY AND ECOSYSTEM REFLECTION .....	380
<b>Kagramanova T.I.</b>	
THE PROBLEMS OF STIMULATION AND MOTIVATION OF STAFF MANAGEMENT .....	382
<b>Abasov R.G.</b>	
THE SYSTEM OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP AS A TOOL FOR PROMOTION OF INNOVATION POLICY .....	385
<b>Hinikadze T.A., Gornostayeva Zh.V.</b>	
IMPLEMENTATION OF THE MARKETING APPROACH IN PROVIDING PUBLIC SERVICES .....	386

## **JURISPRUDENCE**

<b>Arakelyan F.P.</b>	IDENTIFICATION OF AN ADDRESSED PERSON AND CHECK OF HIS CAPACITY WITHIN THE STAGE OF INITIATION OF NOTARIAL PRODUCTION .....	389
<b>Medveditskova L.V.</b>	ANALYSIS OF THE CAUSES OF OFFICIAL CRIME AMONG THE LAW ENFORCEMENT OFFICERS OF INTERNAL AFFAIRS BODIES .....	391
<b>Grechkina O.V., Rubanova N.A.</b>	ON THE LEGAL NATURE OF ADMINISTRATIVE COERCIVE MEASURES FOR VIOLATION OF LICENSING REQUIREMENTS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES: POINT OF VIEW .....	392

## **MEDICINE**

<b>Akmalova G.M.</b>	PERIODONTAL ASPECTS OF LICHEN PLANUS OF THE ORAL MUCOSA ...	397
<b>Yermakova M.A., Shpagina L.A.</b>	THE CHARACTERISTICS OF A CYTOKINE STATUS AND PREDICTORS OF THE AFFECT OF ENDOTHELIUM IN CASES OF ARTERIAL HYPERTENSION AMONG PEOPLE OF VARIOUS PROFESSIONS .....	399
<b>Filipenko P.V., Firsov S.A.</b>	ANALYSIS OF POSSIBILITIES AND VALIDITY OF NON-OPERATIVE TREATMENT OF PATIENTS WITH PRIMARY TRAUMATIC ANTERIOR SHOULDER DISLOCATION .....	401

<b>Filipenko P.V., Firsov S.A.</b>	ANALYSIS OF NON-OPERATIVE MANAGEMENT OF PATIENTS WITH FIRST-TIME TRAUMATIC ANTERIOR SHOULDER DISLOCATION OF DIFFERENT AGE AND DIFFERENT LEVEL OF ACTIVENESS .....	405
------------------------------------	---	-----

## **ECOLOGY.** **ECOLOGY OF THE PERSON** **AND HYGIENE** **OF ENVIRONMENT**

<b>Ondar M.V., Samdan A.M., Oorzhak A.V., Dubrovskiy N.G.</b>	FEATURES OF VEGETATION STRUCTURE IN THE SUME MOUNTAIN AREA NEAR THE SHAGONAR STRETCH OF THE SAYANO-SHUSHENSKOYE RESERVOIR (REPUBLIC OF TUVA) .....	408
<b>Opleuhin A.A., Streletsova T.A., Okasheva N.A., Kopylov M.A.</b>	USING THE PRINCIPAL COMPONENT ANALYSIS TO SOLVE THE ISSUE OF INFLUENCE ALTITUDINAL ZONATION AND METEOROLOGICAL CONDITIONS ON THE INVESTIGATED CHARACTERISTICS .....	411
<b>Puzanov A.V., Kirillov V.V., Bezmaternykh D.M.</b>	ASSESSMENT OF CURRENT WATER – ECOLOGICAL SITUATION AT THE POSITIONAL SPACE LAUNCHING SITE "VOSTOCHNY" .....	415
<b>Chimonina I.V., Kocharyan S.A.</b>	BIOTECHNOLOGICAL FEATURES OF THE USE OF CARROT AND ITS IMPACT ON THE STATE OF A HUMAN ORGANISM .....	419
THE INFORMATION FOR AUTORS ..		429



## СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

## ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarmin@mail.ru
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва), МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

## МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ КУРПАТОВ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrap@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmitrijana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: professor121@rambler.ru
- ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ КАЛАЧЕВ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

## ПЕДАГОГИКА

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Госуниверситета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru

## ПСИХОЛОГИЯ

- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

## СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаурской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, профессор, зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)

### ФИЛОЛОГИЯ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

### ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru

### ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологии, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул)

### ЭКОЛОГИЯ

- **ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ ХАСНУЛИН** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: puzanov@iwer.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе ФГБУН Институт водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwer.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

### ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

### ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

### СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

- **ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ ПЕТУХОВ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ДМИТРИЙ СЕМЕНОВИЧ АДУШИНОВ** – директор Института дополнительного профессионального образования Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, д. с.-х. н., профессор, Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- |                      |                |                                |
|----------------------|----------------|--------------------------------|
| • «Искусствоведение» | • «Психология» | • «Экономика»                  |
| • «История»          | • «Социология» | • «Юриспруденция»              |
| • «Культурология»    | • «Филология»  | • «Сельскохозяйственные науки» |
| • «Медицина»         | • «Философия»  |                                |
| • «Педагогика»       | • «Экология»   |                                |

Для публикации в журнале необходимо предоставить **заявку** с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, E-mail и домашний почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате А 4, шрифтом 12 пт. (Times New Roman), межстрочный интервал – 1,5; отступ от всех сторон листа - 2,5 см.

Статья оформляется следующим образом:

- заявка на публикацию в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (**в порядке цитирования, не по алфавиту!**) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

**Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносков не допускаются.** В конце статьи указывается **дата ее отправки в редакцию**. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате **\*jpg**.

Рецензия должна быть выслана **обычной почтой**. **Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)).**

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». **Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2».** **Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.**

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо **возвращается на доработку**, либо **принимается к публикации**, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

### РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».**

### СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	–	биологических наук	пед. наук.	–	педагогических наук
геогр.	–	географических наук	проф.	–	профессор
гл. н.с.	–	главный научный сотрудник	психол. наук.	–	психологических наук
дис.	–	диссертация	Р/д	–	режим доступа
доц.	–	доцент	ред.	–	редактор
д-р.	–	доктор	рис.	–	рисунок
журн.	–	журнал	сельхоз. наук	–	сельскохозяйственных наук
зав. каф.	–	заведующий кафедрой	социол. наук	–	социологических наук
изд-во	–	издательство	ст. преп.	–	старший преподаватель
ист.	–	исторических	тех. наук	–	технических наук
канд.	–	кандидат	филол. наук	–	филологических наук
каф.	–	кафедра	филос. наук	–	философских наук
мед. наук	–	медицинских наук	Э/р	–	электронный ресурс
н.с.	–	научный сотрудник	эконом. наук	–	экономических наук
науч.	–	научный	юр. наук	–	юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,  
т./ф.: (3852) 36-82-51, [concept-print@yandex.ru](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

*Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION.* In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

**Key words:** innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

*Иванова А.П., канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; Колосов А.Е., д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru*

## ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]<sup>1</sup>.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, р. 35].

### Библиографический список<sup>2</sup>

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. — Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

### Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturiih. — M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. — R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

<sup>1</sup> Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

<sup>2</sup> Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».