

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  
Издается с 1998 года  
Выходит один раз в два месяца

**№ 1 (50)**

**Февраль 2015**

**ISSN 1991-5497**

**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)

## ВЕРСТКА

**Е.В. Иваницкая** (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, редколлегия 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 следующим научным отраслям:

Социально-экономические и общественные  
науки; Гуманитарные науки; Биологические  
науки

Подписано в печать 19.02.2015

Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 00.

Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2015

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ю.И. Щербаков**

– председатель редакционного совета, доктор педагогических  
наук, профессор (г. Москва)

**Е.Л. Кудрина**

– доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского  
университета культуры и искусства (г. Кемерово)

**В.А. 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)

**В.И. Загвязинский**

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

**Д.Ф. Чевалир**

– доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)

**Д.Е. Майкельсон**

– доктор филологических наук, профессор (США)

**И. Сербан**

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

**У. Грисволд**

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

**М.Г. Чухрова**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**О.О. Сеницына**

– 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-Петербург)

**Т.М. Степанская**

– доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

**А.И. Субетто**

– доктор философских и экономических наук, профессор,  
Грант-доктора философии, Полного профессора  
по Оксфордской образовательной сети, Международному  
институту фундаментального обучения (г. Санкт-Петербург)

**В.В. Собольников**

– доктор психологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.С. Аликин**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

**Н.А. Мешков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)

## НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**А.В. Петров**

– председатель редакционной коллегии, главный редактор,  
доктор педагогических наук, профессор, академик ПАНИ  
(г. Горно-Алтайск)

**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)

**Н.Е. Мусинова**

– доктор культурологии, профессор (г. Кострома)

**В.В. Гафаров**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**А.В. Пузанов**

– доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)

**В.И. Хаснулин**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**В.С. Чернявская**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

**А.М. Руденко**

– доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)

**А.И. Шепелев**

– доктор биологических наук, профессор (г. Сургут)

**В.П. Шевченко**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)

**М. Миланков**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Нови Сад, Сербия)

**С.Б. Нарзулаев**

– доктор медицинских наук, профессор (г. Томск)

**Н.В. Багрова**

– доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)

**Ю.В. Сорокопуд**

– доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)

**Ю.Б. Кирста**

– доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)

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

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

# Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal  
published since 1998.  
Issued once in two months

**№ 1 (50)**

**February 2015**

**ISSN 1991-5497**

**Index in catalogues  
of Russian Post:  
31043**

## EDITOR-IN-CHIEF

**Petrov A.V.** – Doctor of Education, professor, Academician of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), member of the International Union of Journalists, honored member of High School of Russian Federation, (Gorno-Altaiisk)

## EXECUTIVE DIRECTOR

**Petrov A.A.** (Gorno-Altaiisk)

## FIRST DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

**Kulikova N.A.** – Candidate of Philology, Associate Professor (St. Petersburg)

## DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

**Oparin R.V.** – Candidate of Philology, docent (Barnaul)

**Chuhrova M.G.** – Doctor of Medical Sciences, professor (Novosibirsk)

## TRANSLATOR

**Ostanina M. A.** – Candidate of Science (Phylology), Senior Lecturer at English Language Department of Gorno-Altaiisk State University (Gorno-Altaiisk)

## TECHNICAL EDITOR

**Chasovskiy N.S.** – candidate of Education, member of the International Union of Journalists, (Gorno-Altaiisk)

## PUBLISHING EDITOR

**Ivanitskaya E.V.** (Gorno-Altaiisk)

## LEAD MANAGER

**Marabyan S.H.** – corresponding member of the Petrov Academy of Sciences and Arts (PASA), (Gorno-Altaiisk)

## MANAGING EDITOR OF THE ELECTRONIC VERSION OF THE JOURNAL

**Petrov V.A.** (Gorno-Altaiisk)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE  
Editorial Committee of

“Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya” Journal  
301 Office, 68 Kommunisticheskyy Prospekt,  
Gorno-Altaiisk, Russia, 649006  
Tel.: +7 (388-22) 4-74-44;  
E-mail: mnko@mail.ru; http://amnko.ru/

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

➤ The Journal is registered in:  
Federal Supervision Agency for  
Information Technologies and Communications  
of Russian Federation Certificate of Mass Media  
Registration PI № ФЦ 77-49955 dated from  
May 23, 2012

➤ International Centre ISSN, Paris – France  
➤ The Journal is listed in “Catalogue of leading  
reviewed editions by Highest Attestation  
Commission of RF” in Socioeconomic and  
Social Studies, the Humanities and Biological  
Sciences.

Passed for printing on 19 February, 2015.

Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 00.  
Circulation: 500 pieces. Order. №

© Editor's office of “Mir Nauki, Kul'tury,  
Obrazovaniya” Journal, 2015

## SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- Yu.I. Shcherbakov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*Moscow, Russia*)
- Ye.L. Kudrina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Kemerovo University of Culture and Arts (*Kemerovo, Russia*)
- V.A. Petuhov** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.I. Vinokurov** – Doctor of Science (Geography), Professor, Director of the Institute of Water and Ecological Problems of Siberian Branch of the Russian Academy of Science (*Barnaul, Russia*)
- I.R. Lazarenko** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Rector of Altai State Pedagogical University (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Zagvyazinsky** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Russian Educational Academy (*Tumen, Russia*)
- J. Chevalier** – PhD (Philology), Professor (*Maryland, USA*)
- J. Mikkelsen** – PhD (Philology), Professor (*Kansas, USA*)
- S. Ionescu** – PhD (Psychology, Medicine), Professor, Paris 8 University (*Paris, France*)
- W. Griswold** – PhD (Pedagogy), Professor Kansas State University (*Kansas, USA*)
- M.G. Chukhrova** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- O.O. Sinichna** – Doctor of Science (Medicine), Assistant Director of Scientific Research Institute ECHIGOS n.a. A.N. Sysin, Russian Academy of Medicine Science (*Moscow, Russia*)
- G.I. Lazarev** – Doctor of Science (Economics), Professor, Rector of Vladivostok State University of Economics and Service (*Vladivostok, Russia*)
- S.V. Krivvykh** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor (*St. Petersburg, Russia*)
- T.M. Stepanovskaya** – Doctor of Science (Arts Studies), Professor (*Barnaul, Russia*)
- A.I. Subetto** – Doctor of Science (Philosophy, Economics), Professor, Grant of PhD, Full Professor in Oxford Educational Net, International Institute of Fundamental Studies (*St. Petersburg, Russia*)
- V.V. Sobolnikov** – Doctor of Psychology, Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.S. Alikin** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- N.A. Meshkov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Moscow, Russia*)

## SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (*Gorno-Altaiisk, Russia*)
- Yu.V. Senko** – Academician of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Barnaul, Russia*)
- P.I. Kostyonok** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Chelyabinsk, Russia*)
- A.S. Prutchenkov** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- S. D. Karakozov** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- N.Ye. Musinova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Kostroma, Russia*)
- V.V. Gafarov** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- A.V. Puzanov** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Barnaul, Russia*)
- V.I. Hasnulin** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Vladivostok, Russia*)
- A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (*Rostov-on-Don, Russia*)
- V.P. Shevchenko** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- M. Milankov** – PhD (Medicine), Professor (*Novi Sad, Serbia*)
- S.B. Narzulaev** – Doctor of Science (Medicine), Professor (*Tomsk, Russia*)
- N.V. Bagrova** – Doctor of Science (Culturology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)
- Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (*Moscow, Russia*)
- Yu.B. Kirsta** – Doctor of Science (Biology), Professor (*Novosibirsk, Russia*)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery were used.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

|                          |                    |  |
|--------------------------|--------------------|--|
| <b>А</b>                 |                    |  |
| Абдуллина Г.Р. ....      | 261                |  |
| Абрамова Н.В. ....       | 295                |  |
| Аккужина Ф.А. ....       | 21                 |  |
| Алещенко М.В. ....       | 212                |  |
| Алиева А.Р. ....         | 151                |  |
| Ан С.А. ....             | 308                |  |
| Андреев Н.В. ....        | 67, 70             |  |
| Андронникова О.О. ....   | 169                |  |
| Ануфриева Ю.В. ....      | 5                  |  |
| Апанасенко О.Н. ....     | 236                |  |
| Ардашев И.П. ....        | 410                |  |
| Ардашева Е.И. ....       | 410                |  |
| Артамонова М.В. ....     | 419                |  |
| Арутюнян Н.Г. ....       | 238                |  |
| Атоян Г.Г. ....          | 257                |  |
| Ахметшина Г.Х. ....      | 164                |  |
| <b>Б</b>                 |                    |  |
| Бавыкина Е.Н. ....       | 215, 217           |  |
| Багаутдинов З.М. ....    | 22                 |  |
| Байгушева И.А. ....      | 25                 |  |
| Бакмаев И.А. ....        | 28                 |  |
| Бахтин Р.Ф. ....         | 398                |  |
| Бачурин А.Г. ....        | 239                |  |
| Башмакова Н.И. ....      | 76                 |  |
| Белоглазов П.Е. ....     | 275                |  |
| Беседина В.Г. ....       | 263                |  |
| Брушковская Е.Г. ....    | 241                |  |
| Быкадорова Е.С. ....     | 72                 |  |
| <b>В</b>                 |                    |  |
| Важов В.М. ....          | 398                |  |
| Важов С.В. ....          | 398                |  |
| Варнавальская О.О. ....  | 267                |  |
| Веретельникова И.Ю. .... | 410                |  |
| Верещагина Т.Н. ....     | 355                |  |
| Воропаев Д.Н. ....       | 358                |  |
| Ворошинова О.Р. ....     | 103, 172           |  |
| Ворсина О.А. ....        | 308                |  |
| Вострокнутов Е.В. ....   | 64                 |  |
| Вотчин И.С. ....         | 198                |  |
| <b>Г</b>                 |                    |  |
| Гамзаева М.В. ....       | 30                 |  |
| Глушков В.Ф. ....        | 5                  |  |
| Годлевская Е.В. ....     | 79                 |  |
| Голошумов А.Ю. ....      | 153                |  |
| Голошумова Г.С. ....     | 155, 153           |  |
| Горбачев Т.В. ....       | 176                |  |
| Горохов В.Ю. ....        | 416                |  |
| Григорьев О.В. ....      | 334                |  |
| Гришанов А.А. ....       | 410                |  |
| Громова О.Н. ....        | 8, 244             |  |
| Гусейнов М.Д. ....       | 32                 |  |
| Гущина С.С. ....         | 217                |  |
| <b>Д</b>                 |                    |  |
| Девяткин Г.Т. ....       | 336                |  |
| Девяткина Н.П. ....      | 336                |  |
| Демидова Е.В. ....       | 269                |  |
| Дзюина Г.М. ....         | 217                |  |
| Дмитриева Н.В. ....      | 190                |  |
| Довыдова М.В. ....       | 82, 134            |  |
| <b>Е</b>                 |                    |  |
| Ежов С.Г. ....           | 153, 155           |  |
| Ермолаева Н.И. ....      | 390                |  |
| Ефимов А.А. ....         | 247                |  |
| Ефимова П.С. ....        | 153, 155           |  |
| Ефременко О.С. ....      | 378                |  |
| <b>Ж</b>                 |                    |  |
| Жикривецкая Ю.В. ....    | 366                |  |
| Жогова И.Г. ....         | 271                |  |
| Жуйкова Т.П. ....        | 85                 |  |
| <b>З</b>                 |                    |  |
| Залялютдинова З.А. ....  | 115                |  |
| Замалетдинова З.И. ....  | 164                |  |
| Зейналлы О.Н. ....       | 310                |  |
| Зубкова Л.Ю. ....        | 87                 |  |
| <b>И</b>                 |                    |  |
| Иванова В.Э. ....        | 423                |  |
| Иванченко М.И. ....      | 220                |  |
| <b>К</b>                 |                    |  |
| Казанцева С.П. ....      | 34                 |  |
| Казарян Г.Э. ....        | 36                 |  |
| Кайль Ю.А. ....          | 90                 |  |
| Камзина А.Е. ....        | 312                |  |
| Каскаракова З.Е. ....    | 275                |  |
| Каткова М.А. ....        | 410                |  |
| Киева З.Х. ....          | 277                |  |
| Климова С.И. ....        | 400                |  |
| Кокошников Н.А. ....     | 279                |  |
| Колпакова Н.В. ....      | 38                 |  |
| Корлякова С.Г. ....      | 176                |  |
| Котенев А.Д. ....        | 220                |  |
| Кочевков В.Ф. ....       | 314                |  |
| Кочина Е.А. ....         | 227                |  |
| Кошелева Л.Ю. ....       | 98                 |  |
| Кузнецов Д.Е. ....       | 340                |  |
| Кузнецов Р.М. ....       | 82                 |  |
| Кузнецова В.В. ....      | 155                |  |
| Кузуб О.С. ....          | 361                |  |
| Куимова Н.Н. ....        | 178                |  |
| Куликова Т.А. ....       | 210                |  |
| Куликова Т.Б. ....       | 249                |  |
| Кулундарий В.В. ....     | 283, 285           |  |
| Кызласов А.С. ....       | 275                |  |
| <b>Л</b>                 |                    |  |
| Лазаренко И.Р. ....      | 13                 |  |
| Лебедева О.Е. ....       | 13                 |  |
| Левин П.Н. ....          | 239                |  |
| Левченко А.В. ....       | 181                |  |
| Лутовинова О.В. ....     | 288                |  |
| Ляшенко Ю.А. ....        | 364                |  |
| <b>М</b>                 |                    |  |
| Магомедалиева М.Р. ....  | 101                |  |
| Магомедов Ш.А. ....      | 28                 |  |
| Магомедова З.З. ....     | 30                 |  |
| Мазелис В.В. ....        | 184                |  |
| Малюков С.Г. ....        | 236, 250, 252      |  |
| Маркова Е.В. ....        | 198                |  |
| Медовикова Е.А. ....     | 186                |  |
| Мельникова О.В. ....     | 217                |  |
| Мизова М.Х. ....         | 40                 |  |
| Мирон Н.И. ....          | 145                |  |
| Миронова Е.Н. ....       | 366                |  |
| Михайлова Е.В. ....      | 380                |  |
| Мкртчян С.В. ....        | 324                |  |
| Мовсесян Э.М. ....       | 43                 |  |
| Морозова И.С. ....       | 186                |  |
| Мухамадиярова Г.Ф. ....  | 45                 |  |
| <b>Н</b>                 |                    |  |
| Назин А.С. ....          | 316                |  |
| Насриддинова Ф.Д. ....   | 188                |  |
| Наумов А.А. ....         | 103                |  |
| Новичкова Н.М. ....      | 16                 |  |
| Нугаманова И.Р. ....     | 261                |  |
| <b>О</b>                 |                    |  |
| Ооржак Б.Ч. ....         | 292                |  |
| Оразалиев А.А. ....      | 220                |  |
| <b>П</b>                 |                    |  |
| Панчук Т.А. ....         | 108                |  |
| Парамонов Г.В. ....      | 110                |  |
| Пасечник В.В. ....       | 308                |  |
| Пашаев Х.П. ....         | 254                |  |
| Перевозкин С.Б. ....     | 190                |  |
| Перевозкина Ю.М. ....    | 190                |  |
| Перетоккина Ю.Р. ....    | 321                |  |
| Петренко С.С. ....       | 195                |  |
| Петрова Н.Ф. ....        | 113                |  |
| Петрова О.И. ....        | 410                |  |
| Петрунина М.А. ....      | 48                 |  |
| Поддубная Н.А. ....      | 210                |  |
| Подмаренко А.А. ....     | 159, 352           |  |
| Позднякова Т.В. ....     | 217                |  |
| Пономаревская Е.И. ....  | 382                |  |
| Попов В.А. ....          | 403                |  |
| Попов П.А. ....          | 403                |  |
| Пронин С.В. ....         | 423                |  |
| <b>Р</b>                 |                    |  |
| Решетова М.В. ....       | 324                |  |
| Родионова О.С. ....      | 295                |  |
| Рожнова О.Ю. ....        | 343                |  |
| Рубайлова А.А. ....      | 178                |  |
| Рыбальчук Н.В. ....      | 423                |  |
| Рыжова Н.И. ....         | 8, 115             |  |
| <b>С</b>                 |                    |  |
| Савоськина А.М. ....     | 368                |  |
| Сартор В. ....           | 93                 |  |
| Седых Т.В. ....          | 256                |  |
| Селиверстова С.Ю. ....   | 203                |  |
| Склярова Т.В. ....       | 119                |  |
| Скопа В.А. ....          | 345                |  |
| Слинькова И.П. ....      | 49                 |  |
| Смык А.В. ....           | 198                |  |
| Соловьева И.Б. ....      | 108                |  |
| Стешин А.В. ....         | 349                |  |
| Султанов К.Г. ....       | 157                |  |
| Султанова М.В. ....      | 132                |  |
| Сундуй Г.Д. ....         | 121                |  |
| Суслов Д.В. ....         | 159, 352           |  |
| Сюмакова А.И. ....       | 161                |  |
| <b>Т</b>                 |                    |  |
| Тагавердиева Д.С. ....   | 222                |  |
| Тельманова А.С. ....     | 124                |  |
| Тихонова А.Ю. ....       | 16                 |  |
| Токмашева Ю.В. ....      | 231                |  |
| Толкова Н.М. ....        | 51                 |  |
| Тохчукова Д.З. ....      | 149                |  |
| Трубина Г.Ф. ....        | 126, 130           |  |
| Тухватуллина С.Ю. ....   | 200                |  |
| <b>У</b>                 |                    |  |
| Ускова С.А. ....         | 115                |  |
| Усманова С.Г. ....       | 45                 |  |
| Усов В.В. ....           | 330                |  |
| Устинова Л.Г. ....       | 132                |  |
| <b>Ф</b>                 |                    |  |
| Фирсов С.А. ....         | 414, 416           |  |
| Флеенко Д.А. ....        | 384                |  |
| Фокина Л.В. ....         | 400                |  |
| Фоменко С.И. ....        | 54                 |  |
| <b>Х</b>                 |                    |  |
| Хаджимуратова А.Д. ....  | 56                 |  |
| Халиков Х.И. ....        | 164                |  |
| Харченко В.В. ....       | 137                |  |
| Хаснулин В.И. ....       | 419                |  |
| Хаснулин П.В. ....       | 420                |  |
| Храпаль Л.Р. ....        | 164                |  |
| Хропов Е.С. ....         | 203                |  |
| Хусаинова Е.Н. ....      | 267                |  |
| <b>Ч</b>                 |                    |  |
| Чернопятов А.В. ....     | 59                 |  |
| Читай Т.Г. ....          | 224                |  |
| Чихачёв М.В. ....        | 212                |  |
| Чухрова М.Г. ....        | 419, 423           |  |
| <b>Ш</b>                 |                    |  |
| Шабалина Е.П. ....       | 134, 137           |  |
| Шалимова Л.А. ....       | 207, 370, 372, 385 |  |
| Швалева Т.А. ....        | 140, 142           |  |
| Шевченко В.П. ....       | 416                |  |
| Шакап Е.С. ....          | 297                |  |
| Шпаковский М.С. ....     | 410                |  |
| Шпехт М.В. ....          | 61                 |  |
| Шумакова О.А. ....       | 200                |  |
| Шунков А.В. ....         | 302                |  |
| <b>Щ</b>                 |                    |  |
| Щёкина В.В. ....         | 406                |  |
| Щербаков Д.А. ....       | 374                |  |
| <b>Я</b>                 |                    |  |
| Яковлева И.Ю. ....       | 400                |  |



**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,  
социологией и юриспруденцией в том, что в них  
всегда должно поступать взвешенно.  
/Петров Анатолий/**

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ**





# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор каф. психологии и педагогики Московского института государственного управления и права (г. Москва)

УДК 378+615.832+199

**Glushkov V.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, Siberian State University of Communication Lines (Novosibirsk, Russia), E-mail: fdp@stu.ru

**Anufrieva Yu.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Siberian State University of Communication Lines (Novosibirsk, Russia), E-mail: alex7@cn.ru

**MEMORY AND DECISION-MAKING IN CONDITIONS OF RISKS.** In the article block-schemes and mechanisms of memory functioning in decision-making in the conditions of risks are offered and taken into account. Considerable attention is paid to the urgency of the study of operational risks. The purpose of the work is consideration of structures of memory and their participation at adoption of difficult decisions in extreme conditions. This research is directed to identification of opportunities in improvement of efficiency of actions of a person in conditions of a risk. Within the offered model of memory mechanisms the authors of the paper study the functioning of memory, when a person is influenced by several types of risks: on the level of action frequency, amplitude (energy) and action duration. The research shows that in the decision-making process structures of memory take an active part, including personal characteristics of an individual. The paper emphasizes the need of formation of abilities in students for decision-making in extreme situations with the use of various pedagogical technologies.

**Keywords:** model, structure, process, memory, risk, information, technology.

**В.Ф. Глушков**, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВПО СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: fdp@stu.ru

**Ю.В. Ануфриева**, канд. пед. наук, доц. каф. экономики транспорта ФГБОУ ВПО СГУПС, г. Новосибирск, E-mail: alex7@cn.ru

## ПАМЯТЬ И ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ РИСКОВ

В статье рассматриваются схемы функционирования памяти при принятии решений в условиях рисков. Целью работы является рассмотрение структур памяти и их участие при принятии сложных решений в экстремальных условиях. Данное исследование направлено на выявление возможностей повышения качества эффективности действий человека в условиях риска. В рамках предлагаемой модели памяти рассматриваются механизмы её функционирования при воздействии нескольких видов рисков: по частоте действия; по амплитуде (энергии); длительности действия. Показано, что в процессе принятия решений принимают активное действие структуры памяти, в том числе личностные характеристики индивида, отмечается необходимость формирования способностей у студентов для принятия решения в экстремальных ситуациях с использованием различных педагогических технологий.

**Ключевые слова:** память, процесс, модель, риск, информация, технология.

Принимаемые человеком решения при наличии риска во многом зависят от индивидуальных характеристик, в том числе, от сформированности понятий. В рамках обозначенной проблемы важное место занимают механизмы функционирования памяти, которая является «устройством» не только хранения информации, но и её приёма, переработки, программирования в сложные структурно-логические понятийные схемы, группы и т.п. Хорошо известно, что никогда не формируется сразу «идеально» точное понятие, так как этот процесс изоморфен. Кинетику этого процесса можно понять на примере кристаллизации вещества из расплава, представляющего переход из состояния переохлажденной жидкости (метастабильное состояние) в кристаллическую фазу [1]. Анализ показывает, что процесс образования понятий (передаваемого в структуры долговременной памяти) складывается из двух стадий: на первой формируется понятие, находящееся в неустойчивом состоянии (метастабильная фаза), затем происходит процесс его перевода во вторую стадию, в устойчивое,

стабильное состояние, с преодолением информационного, психофизиологического порога. Это означает, что для принятия решения при субъективной оценке ситуации какой-то ситуации необходимо, чтобы вероятность любого решения была не нулевой, т.е. это решение опирается на базовые понятия, хранящиеся в долговременной памяти.

В связи с этим нами было предложено ввести в модель памяти Д. Хебба дополнительный блок – промежуточная память (ПП) [2].

В рамках предложенной трёхступенчатой модели функционирования памяти, входные сигналы, поступающие в каналы промежуточной памяти (ПП) от анализаторов, зависят от биофизических характеристик анализаторов, их проводимости, величины энергетических потенциалов сигналов на входе и выходе кратковременной памяти (КП). Общий анализ показывает, что поступающая в долговременную память (ДП) информация определяется величиной усиления сигналов в каналах ПП, способности к обобщению и свёртыванию информации, от наличия во входных сигналах эмоциональной компоненты.

Весьма важной и нерешённой в полной мере проблемой является механизм функционирования памяти человека в условиях действия различных видов риска и при принятии решений. Как правило, риски классифицируются по следующим позициям:

- 1) по частоте действия (периодичности);
- 2) по амплитуде (энергия);
- 3) времени действия (настоящее, будущее);
- 4) личностные, групповые.

Рассмотрим первый фактор – частота действия. Здесь возможны два случая:

- I) входной сигнал  $\nu < \nu_{кр}$  (критическая частота – болевая);
- II)  $\nu \geq \nu_{кр}$ .

Возможный механизм функционирования структур памяти в случае I представлен на рис. 1. ( $\nu < \nu_{кр}$ )

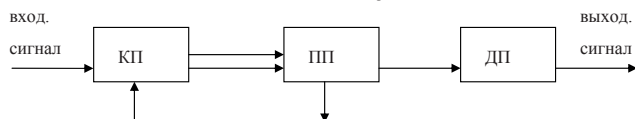


Рис. 1. Структура обмена информацией в памяти – ( $\nu < \nu_{кр}$ )

Известно, что чем активнее используются анализаторы человека, тем интенсивнее протекает процесс восприятия информации. Отсюда можно предположить, что обратный сигнал из ПП, поступающий в КП, уточняет, какой анализатор наиболее загружен (зрительный, слуховой, тактильный) с тем, чтобы задействовать, по возможности эффективно, заранее подготовленные программы для принятия решений. Чем больше в работу включено анализаторов, чем качественней сформирована ранее информационная сеть в ПП, тем больше вероятность правильной реакции индивида на существующую проблему.

В подобной ситуации принимаемые решения зависят от индивидуальных психологических и нейрофизиологических характеристик личности. Важную роль играет структура личности. Внешние сигналы приобретают значение информационно-регуляторных после анализа и усиление сигнала в каналах промежуточной памяти. Затем происходит процесс принятия (понимания) или отрицания поступающей информации с учетом её эмоциональной «окраски», вырабатывается конечное решение. Этот вывод вполне логичен, так как согласно существующей теории, за эмоциональный фактор отвечают именно структуры кратковременной и долговременной памяти, тогда как для возникновения эмоции необходимо два фактора – физиологической активации (рецепторы) (КП) и познавательный (когнитивный) (ДП).

II) Случай  $\nu \geq \nu_{кр}$ . Схема функционирования памяти представлена на рис. 2.

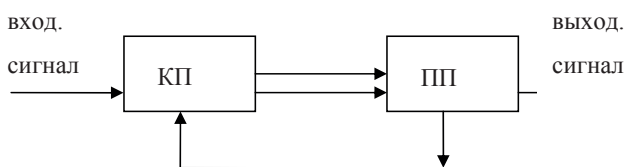


Рис. 2. Структура функционирования каналов памяти в случае  $\nu \geq \nu_{кр}$

В этих условиях человек, как правило, не способен принять адекватное решение при наличии большого риска. Возникают сигналы волевого подавления поступающей негативной информации, срабатывает система психологической защиты человека, блокировка каналов долговременной памяти. Однако часть людей все же способна принимать решения в этих условиях. Это зависит от типологических характеристик личности. Например, за счёт интуиции, или сенсорных способностей. Как писал К. Юнг, «... Помимо различной остроты органов чувств и личного уравнения часто бывают глубокие различия в роде и размере психической ассимиляции воспринимаемого образа» [3, с. 311].

Люди с развитыми сенсорными способностями больше доверяют информации, получаемой из внешней среды, принимают решения, не откладывая во времени и не оценивая их последствия. Люди с интуицией, наоборот, стремятся осмыслить последствия своих решений, способны в условиях стресса оценить всю ситуацию в целом. Однако их реакция на входные сигналы, действующие на анализаторы, более поздняя.

Таким образом, принятие решения идёт двумя путями. Для людей с развитыми сенсорными способностями предполагаемая схема его решений приведена на рис. 2а.

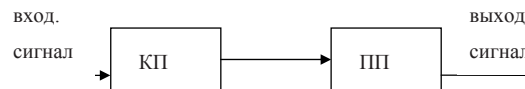


Рис. 2а. Схема функционирования памяти

Для человека с развитой интуицией структура действий представлена на рис. 2б.

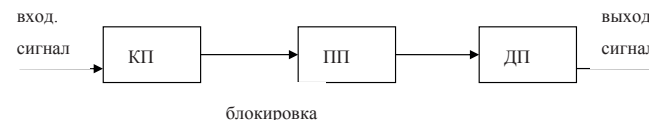


Рис. 2б. Блок-схема функционирования памяти для людей с развитой интуицией

Возможно, способность принимать решение в подобных случаях имеет временную ограниченность, которая зависит от функциональных способностей мозга человека, вида действующего на анализатора сигнала (звуковой, зрительный и т.д.). Решение зависит от наличия предыдущего опыта работы, подготовленности человека действовать в знакомых условиях (участие структур ДП).

II. Риски, различаемые по длительности и мощности сигнала.

Рассмотрим четыре случая:

- 1) короткий входной импульс малой амплитуды; рис. 3а;
- 2) короткий входной импульс большой амплитуды; рис. 3б;
- 3) длительный импульс малой амплитуды; рис. 4а;
- 4) длительный импульс большой амплитуды; рис. 4б.

Ситуация 1. Возможная схема принятия решений выглядит следующим образом.

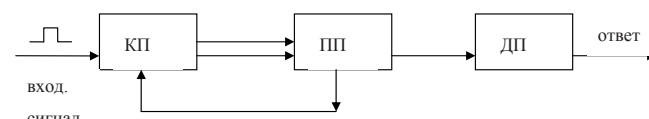


Рис. 3а. Структура функционирования памяти при коротком импульсе

Ответная реакция памяти определяется видами и качеством (проводимостью), чувствительностью задействованных анализаторов (слух, зрение и т.д.), «знакомостью», узнаваемостью информации в каналах промежуточной памяти. Эти характеристики вызывают увеличение как входных, так и выходных электрических потенциалов промежуточной памяти, как следствие растет надежность принимаемого решения. Эта ситуация аналогична ситуации, когда  $\nu \leq \nu_{кр}$ . Обратный процесс (элиминирование) препятствует восприятию несущественной информации.

Можно предположить, что при малой амплитуде стрессового входного сигнала принимаемое решение будет зависеть от индивидуального стиля саморегуляции. Экстраверты, обладающие значительным энергетическим потенциалом, способны принять взвешенные решения в условиях рисков, и интроверты, испытывая психическое истощение, депрессию, в этой ситуации могут принять неверные действия [4].

Случай 2) Короткий входной импульс большой амплитуды (энергии)  $A \geq A_{мин}$ .

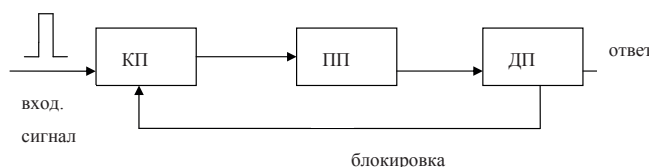


Рис. 3в. Структура функционирования памяти (короткий импульс большой амплитуды)

При таком входном сигнале структура ДП стремится его заблокировать за счет обратной связи (2). Ответная реакция на

сигнал тревоги уже в меньшей степени зависит от качественных характеристик анализаторов. Важную роль в решении занимают эмоции человека. Так, Ч. Спилбергер считает, что есть личностная и ситуативная тревожность. Человек, обладающий личностной тревожностью, повышенной эмоциональностью, независимо от ситуации (амплитуды входного сигнала) проявляет чувство тревоги более интенсивно и затрагивает меньше времени на принятие решения.

Человек с низким эмоциональным уровнем, невзирая на ситуацию, способен принимать более взвешенные решения. Однако это не означает, что решение будет верным и точным.

Случай 4. Действия длительного импульса малой амплитуды ( $A < A_{\min}$ ).

Возможная схема функционирования памяти приведена на рис. 4а.

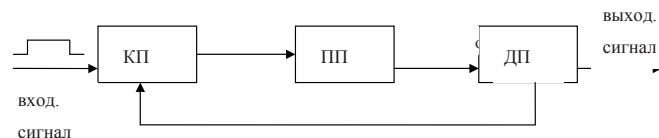


Рис.4а. Схема функционирования памяти (длительный импульс малой амплитуды)

В подобном случае сигнал с большой временной длительностью поступает в каналы ПП, где делается личностная оценка ситуации, затем информация передается в ДП с последующим ответом и одновременным обратным сигналом анализатора (тем самым сообщая, что сигнал принят, понят, обработан).

Важную роль в ответном сигнале имеет эмоциональная составляющая, которая отражает, оценивает личное отношение индивида к возникшей ситуации. Возникает эффект опережающей напряженности (Н.И. Наенко). Различия внутреннего состояния личности с реальной ситуацией, наличие вредных внешних факторов вызывает неадекватную реакцию на раздражитель. Это обуславливает наличие обратной связи ДП с КП (рис. 4а) важную роль занимает интеллектуальная составляющая личности.

Случай 4в. Длительный импульс большой амплитуды.

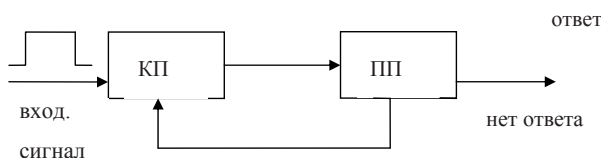


Рис. 4 в. Схема функционирования памяти (длительный импульс большой амплитуды)

На наш взгляд, ответная реакция мозга (память) возможна неадекватна ситуации. Один и тот же сигнал тревоги может вызвать разную реакцию: есть решение, нет решения. Оценка входных сигналов анализаторами негативная (болезненная), долговременная память блокируется, и решение принимается в каналах промежуточной памяти в зависимости от наличия (отсутствия) в них готовых программ решения, которые могли сохраниться от подобной ситуации в недавнем времени, распознать существенную и несущественную информацию.

#### Библиографический список

1. Глушков В.Ф., Никонов А.Л., Ланге В.Н. К физической теории формирования понятий. *Тезисы докладов XXXI научно-методической конференции*, Новосибирск: НЭИС, 1990: 83.
2. Глушков В.Ф. *Психология учебного процесса*. Новосибирск: СГУПС, 1995.
3. Юнг К. *Психологические типы*. Санкт-Петербург: Ювента, 1995.
4. Блеер А.Н. *Психология деятельности в экстремальных условиях*. Москва: Академия, 2008.
5. Глушков В.Ф., Ануфриева Ю.В. Педагогика во временном аспекте *Сибирский педагогический журнал*. 2004; 2: 165-171.

#### References

1. Glushkov V.F., Nikonov A.L., Lange V.N. K fizicheskoy teorii formirovaniya ponyatiy. *Tezisy dokladov XXXI nauchno-metodicheskoy konferencii*, Novosibirsk: N'EIS, 1990: 83.
2. Glushkov V.F. *Psikhologiya uchebnogo processa*. Novosibirsk: SGUPS, 1995.
3. Yung K. *Psihofizicheskie tipy*. Sankt-Peterburg: Yuventa, 1995.
4. Bleer A.N. *Psikhologiya deyatel'nosti v `ekstremal'nykh usloviyakh*. Moskva: Akademiya, 2008.
5. Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V. Pedagogika vo vremennom aspekte *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2004; 2: 165-171.

Статья поступила в редакцию 05.12.14



УДК 373.1.02: 372.8  
УДК 378.02: 372.8

**Ryzhova N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, leading researcher, Institute of Contents and Methods of Teaching (Moscow, Russia), E-mail: nata-rizhova@mail.ru

**Gromova O.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Department of Branches of Rights, Saint-Petersburg University of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: oritus@yandex.ru

**VICTIMOLOGICAL PREVENTION AND PROTECTION AS A BASIS FOR PROFESSIONAL VICTIMOLOGICAL TRAINING FOR THE NEW ECONOMY.** The article considers the problem of professional training of specialists in the field of victimology in the context of development of the Russian system of higher professional education and training for the new economy in the context of globalization. The authors introduce the concept of victimological professional competence, which is relevant for today's professionals in economics and lawyers in civil law profile. The idea of the paper's research is that the basis of the victimological training of such professionals is victimological prevention, protection, and teaching the basics of victimological prevention of crimes in the economic sphere of modern society. The article tells that the experience of the researchers shows high efficiency of public organizations in this sphere of work. The authors agree with modern Russian researchers who note that in Russia there is no a system of victimological protection of the population.

**Key words:** globalization, training specialist, specialist in Economics, associate civil-law profile, victimology, victimological prevention and protection, prevention of economic crimes, professional competence, professional competence in the field of victimology, areas of training in the field of victimology.

**Н.И. Рыжова**, д-р.пед. наук, проф., вед. науч. сотрудник ФГНУ «Института содержания и методов обучения» РАО, г. Москва, E-mail: nata-rizhova@mail.ru

**О.Н. Громова**, канд. юр. наук, доц., зав. каф. отраслей права Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Санкт-Петербург, E-mail: oritus@yandex.ru

## ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА И ЗАЩИТА КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВИКТИМОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НОВОЙ ЭКОНОМИКИ

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки специалистов в области виктимологии в контексте развития российской системы высшего профессионального образования и подготовки кадров для новой экономики в условиях глобализации. Авторами вводится понятие виктимологической профессиональной компетентности, актуальное для современных специалистов – экономистов и юристов гражданско-правового профиля. Обосновывается положение о том, что основу виктимологической подготовки указанных специалистов составляют виктимологическая профилактика, защита и обучение основам виктимологической деятельности по предотвращению преступлений в экономической сфере современного социума.

**Ключевые слова:** глобализация, профессиональная подготовка специалиста, специалист экономического профиля, юрист гражданско-правового профиля, виктимология, виктимологическая профилактика и защита, предотвращение экономических преступлений, профессиональная компетентность, профессиональная компетентность в области виктимологии, направления подготовки в области виктимологии.

В условиях глобализации современного общества, в частности его экономической сферы, особое значение приобретает виктимологическая профилактика и защита граждан и организаций от различного рода экономических преступлений в таких сферах жизнедеятельности человека, как предпринимательство, банковские услуги, страхование, образовательные услуги и др.

В подтверждение востребованности современным социумом виктимологической профилактики и защиты, на наш взгляд, необходимо отметить, что преступные посяательства в сфере экономической деятельности вредят нормальному функционированию не только организаций, но и отдельно взятым гражданам. Не напрасно, наряду с государством и юридическими лицами, уголовный закон в качестве потерпевших определил также физических лиц. Преступление, совершённое в отношении организации, приводит к целому ряду негативных последствий, проявляющихся в ухудшении её финансового положения, деградации ценностной составляющей, подрыву репутации, потере клиентов, ликвидации договорных отношений, сокращению сотрудников. Несмотря на то, что материальный ущерб от преступных посятельств в отношении физических лиц существенно ниже, нежели в аналогичных случаях у организаций, их социальные потери не менее ощутимы, так как связаны с общим положением жизнедеятельности отдельной семьи или конкретного человека. В этой связи необходимо отметить роль современного специалиста экономического профиля как основного субъекта экономической деятельности. А если брать во внимание, что виктимологическая защита осуществляется в рамках определённой деятельности

органов государственной власти, коммерческих и некоммерческих организаций, образовательных учреждений и граждан, то очевидно, что в ходе профессиональной подготовки современного специалиста экономического профиля в области виктимологии (или – виктимологической подготовки специалистов экономического профиля) необходимо учитывать два направления: *первое* – связанное с безопасностью своей профессиональной деятельности в условиях глобализации экономической сферы жизнедеятельности современного социума; *второе* – с безопасностью жизнедеятельности граждан.

В связи с этим, наличие актуальности виктимологических исследований не только в области юриспруденции, но и в области различных направлений экономической сферы. Для того чтобы определить возможности виктимологической защиты, необходимо определиться с таким понятием как виктимологическая профилактика, которой учёные различных направлений в области виктимологии уделяют немалое внимание.

Проведённый нами обзор источников показал, что исследование виктимологической профилактики вызывает интерес многих учёных и осуществляется в рамках монографических исследований, отдельных глав и параграфов в учебниках и учебных пособиях, научных статей в большей степени для современных специалистов юридического профиля и в меньшей степени – для специалистов экономического профиля.

Перечислим наиболее значимые из них, указав конкретные вопросы или направления, которые специально исследовались авторами, в том числе и в рамках специально проведённых диссертационных исследований:

- профилактика экономического мошенничества (В.А. Бесонов, 2000);
- виктимологическая профилактика преступлений и её тактико-методическое обеспечение (Д.В. Ривман, 2002);
- корыстные и корыстно-насильственные преступления (В.И. Задорожный, 2001; Л.Е. Окс, 2009; А.В. Басков, 2010);
- дорожно-транспортные происшествия (М.П. Чичерина, 2001; Е.А. Таюрская, 2006);
- насильственные преступления (И.В. Лиманская, 2002; М.Г. Фролов, 2006; С.М. Мумаев, 2010), в том числе изнасилование (Н.Н. Коновалов, 2002), причинение тяжкого вреда здоровью (В.Г. Скрипник, 2005);
- криминальная виктимизация субъектов малого предпринимательства (М.В. Лелетова, 2006);
- пенитенциарная преступность (А.А. Кулакова, 2007; Е.С. Качуров, 2009; К.А. Насрединова, 2009; А.П. Фильченко, 2011; И.Н. Сердюченко, 2011);
- экономические преступления в сфере оборота недвижимости (Д.Н. Черномазов, 2009) и др.

Данный обзор со всей очевидностью показал недостаточность внимания профилактике преступности в сфере экономической деятельности, что подчёркивает обозначенную выше актуальность проведения специального исследования, направленного на развитие профессиональной подготовки современных специалистов экономического профиля в области виктимологии в условиях высшего профессионального образования.

Рассматривая возможности профилактической деятельности в рамках экономических отношений, мы пришли к выводу, что существующее понятие «профилактика» в полной мере не отражает возможности государства в формировании виктимологической политики. В данном случае мы ведём речь исключительно об экономической сфере и не затрагиваем жертв других видов преступных посягательств.

«Система виктимологической профилактики в зарубежных странах, считают К.В. Вишневецкий и А.С. Палазян [1, с. 142–146], складывается из элементов, которые можно объединить в три группы: нейтрализация объективных условий виктимизации личности или социальной группы; разъяснительная работа среди отдельных категорий населения, виктимологическая пропаганда; оказание помощи жертвам, включая систему государственных компенсаций и возмещения ущерба». Поскольку в указанной работе авторы прибегали к понятию не только виктимологической профилактики, но и виктимологической защиты, то перед нами возник вопрос, являются ли они тождественными либо включают свое собственное содержание. Если следовать определению понятия «профилактика», содержащемуся в словарях [2, с. 196; 3, с. 543], то оно, прежде всего, предполагает совокупность предупредительных мероприятий, направленных на сохранение и укрепление нормального состояния или порядка, тогда как понятие «защита» указывает на возможность предохранить от воздействия чего-либо, защитить, охраняя, оградить от посягательств, от враждебных действий, от опасности.

Здесь можно согласиться, что при схожести указанных определений, всё же содержание виктимологической защиты шире, нежели виктимологической профилактики. *Виктимологическая защита*, по нашему мнению [4, 5, 6], осуществляется в рамках определённой деятельности органов государственной власти, коммерческих и некоммерческих организаций, образовательных учреждений и граждан и направлена на формирование правосознания, норм субъективного ценностного отношения, признания правовых норм как обязывающих к определённому поведению, создание законодательной и финансовой базы в целях проведения мероприятий, направленных на оздоровление материального положения потерпевшей стороны. Однако для экономической сферы все эти действия и мероприятия останутся «мёртвыми» в случае пассивного поведения самих участников экономических отношений. Для того чтобы понимать происхождение угроз, способы их минимизации, возможности обращения за защитой в органы государственной власти, в общественные организации, необходимы *определённые знания в области виктимологии*, полученные в рамках профессиональной подготовки специалистов экономического профиля в условиях вуза или, другими словами, в ходе профессиональной виктимологической подготовки современных специалистов-экономистов.

В данном контексте отметим, что анализ проблем виктимологической защиты на современном этапе развития общества

или таких предметных областей, как экономика и юриспруденция, по-прежнему остаётся актуальным. Различные аспекты виктимологической защиты, её возможности и содержание самого этого понятия уже неоднократно исследовались учёными в качестве одного из аргументов виктимологической профилактики. Например, Н.В. Исаев [7, с. 16], рассматривая проблемы виктимологического направления предупредительного воздействия на преступность, определил виктимологическую защиту как «...совокупность мер, принимаемых гражданами с целью уменьшения собственной уязвимости, а также государственными и негосударственными структурами по исключению уязвимости отдельных категорий населения, обладающих повышенной профессиональной уязвимостью». На наш взгляд, приведённое определение и предложенная в нем авторская трактовка является лишь малой толикой возможностей по осуществлению виктимологической защиты.

Во-первых, определить для себя степень уязвимости и совокупность необходимых мер можно при наличии определённых знаний в области виктимологии, полученных в результате целенаправленной подготовки или информированности граждан, либо определённых специалистов.

Во-вторых, должны быть чётко определены объекты виктимологической защиты.

В-третьих, виктимологическая защита должна содержать меры, направленные на возмещение причинённого вреда жертве преступного посягательства.

В-четвертых, виктимологическая защита требует институализации, т.е. определения и закрепления в обществе правовых, моральных, социальных, политических и экономических норм, ориентированных на предупредительные виктимологические меры и защиту жертв преступных посягательств.

Используя опыт зарубежных стран, можно определить и перспективы развития виктимологической политики в Российской Федерации. Так, К.В. Вишневецкий и А.С. Палазян [1], изучая опыт зарубежных стран, пришли к выводу о необходимости рассматривать в качестве профилактических мер виктимизации населения, формирование общественного самоуправления. Как показывает опыт, наиболее эффективной в этом виде работы становится деятельность общественных организаций виктимологической направленности. «К сожалению, констатируют авторы, в России отсутствует система виктимологической защиты населения и целенаправленная виктимологическая политика государства, которая была бы по своим масштабам сопоставима с западными аналогами. Между тем актуальность её развития в условиях глобализации и сопутствующей ей транснационализации криминальных угроз очевидна» [1, с. 144].

Изучая указанную проблематику и учитывая сказанное, мы пришли к выводу, что важнейшим элементом виктимологической защиты современного социума в его экономической сфере является профессиональная подготовка в области виктимологии соответствующих специалистов в вузе, которая по нашему мнению должна осуществляться последующим направлениям:

1. *Социальное* направление виктимологической защиты (в этой связи учитывается роль государства, общественных организаций, различных социальных институтов и пр.) [4, с. 85;];

2. *Правовое* направление виктимологической защиты обеспечивается государственно-властной деятельностью компетентных органов, осуществляемой в особом порядке и направленной на разработку, издание, отмену и совершенствование нормативно-правовых предписаний; уголовно-правовым исследованием личности и поведения жертвы [8, с. 36]; сближением норм международного и национального законодательства, обеспечивающих защиту жертвы в условиях глобализации [5, с. 82–83]; пропагандой основ права среди населения [9]; развитие правовой культуры [10, 11] и компетентности [12];

3. *Информационное* направление виктимологической защиты, где немаловажную роль играют средства массовой информации и информационные технологии, информационно-аналитическая деятельность [13, 14, 15] и информационно-правовая компетентность [12];

4. *Аксиологическое* направление виктимологической защиты, в рамках которого формируются ценностные ориентиры личности (в этой связи, на наш взгляд, необходимо способствовать актуализации общечеловеческих ценностей и смыслов в различных сферах деятельности современного социума, в том числе, и экономической) [16, 17, 18].

Несмотря на то, что в Российской Федерации отсутствует целенаправленная политика в области виктимологической защиты,

государство всё же предпринимает определённые шаги, направленные на защиту прав граждан. Очевидной и, безусловно, приоритетной является виктимологическая предупредительная роль государства, проявляющаяся в деятельности полиции и прокуратуры, направленная на осуществление предусмотренных законом мер безопасности, защиту имущества, мер государственной поддержки в уголовном судопроизводстве.

Во исполнение Указа Президента Российской Федерации от 18 ноября 1995 г. № 1157 «О некоторых мерах по защите прав вкладчиков и акционеров» и для обеспечения прав граждан, являющихся вкладчиками кредитных организаций и коммерческих организаций, привлекающих денежные средства физических и юридических лиц, акционеров акционерных обществ, в том же году был образован Федеральный общественно-государственный фонд, предполагающий компенсационные выплаты в случае противоправных деяний и коммерческих рисков, возникающих в результате предпринимательской деятельности банков, кредитных организаций и других акционерных обществ. В системе защиты жертв преступлений в России возрастает роль таких общественных объединений как «Объединение потребителей России», «Общество защиты прав потребителей страховых и банковских услуг», регионального благотворительного общества «Фонд помощи жертвам экономических преступлений» и др.

Правовое обеспечение виктимологической защиты выражается в формировании системы нормативных актов, содержащих положения о защите жертв преступной деятельности, а также в совершенствовании действующего законодательства. Так, в современном уголовном законодательстве система преступлений в сфере экономической деятельности представлена 42 статьями. За последнее десятилетие глава 22 Уголовного кодекса Российской Федерации неоднократно подвергалась изменениям. В новой редакции рассматривается примечание к ст. 169 УК (воспрепятствование законной предпринимательской или иной деятельности), которое предусматривает, что в статьях главы 22, за исключением статей 174, 174.1, 178, 185-185.4, 193, 194, 198, 199 и 199.1, крупным размером, крупным ущербом, доходом либо задолженностью в крупном размере признаются стоимость, ущерб, доход либо задолженность в сумме, превышающей один миллион пятьсот тысяч рублей (ранее 250 000 руб.), особо крупным – шесть миллионов рублей (в прежней редакции – 1 000 000 рублей). Внесены изменения в ст. 174 УК РФ. В частности, в новой редакции изложено примечание, согласно которому ответственность наступает за финансовые операции и другие сделки с денежными средствами или иным имуществом, совершенные в целях легализации в крупном размере, превышающем 6 000 000 рублей. Тогда как прежняя редакция рассматривала 1 000 000 рублей. В ранее действовавшей редакции УК РФ нормы статей 171, 172 предусматривали ответственность за нарушение лицензионных требований и условий. Согласно действующему законодательству нарушение лицензионных требований и условий квалифицируется как административное правонарушение по ст. 14.1 КоАП РФ.

Существенно изменилась редакция ст. 191 УК РФ, утратив в качестве квалифицирующего признака «крупный размер», который стал единственным условием для привлечения к уголовной ответственности за незаконный оборот драгоценных металлов, природных драгоценных камней или жемчуга. Редакция ст. 193 УК РФ подверглась изменению в части условий наказания, проявившемуся в альтернативном подходе. Ужесточилось наказание за уклонение от уплаты таможенных платежей, взимаемых с организации или физического лица (ст. 194 УК). Статья дополнена частями третьей и четвертой, предусматривающими квалифицирующие признаки. Изменились в меньшую сторону условия привлечения к уголовной ответственности, содержащиеся в примечании. В качестве альтернативного наказания за совершение незаконных действий при банкротстве (ст. 195, 196, 197 УК) предусмотрены принудительные работы, что явилось новеллой указанных санкций. Такой же вид наказания предусмотрен за налоговые преступления. Следует отметить позицию законодателя не только в отношении либерализации деяний, признаваемых ранее противоправными, но и усилении ответственности за деяния, ранее не считавшиеся общественно опасными. Так, уже после принятия Уголовного кодекса РФ 1996 г. в уголовное законодательство были включены новые статьи об ответственности за преступления в сфере экономической деятельности.

В частности, это касается:

- преступлений, нарушающих отношения, обеспечивающие порядок занятия предпринимательской деятельностью, к ко-

торым относятся: производство, приобретение, хранение, перевозка или сбыт немаркированных товаров и продукции (ст. 171.1 УК), а также незаконная организация и проведение азартных игр (ст. 171.2 УК);

- преступлений, нарушающих отношения, обеспечивающие нормальную организацию и функционирование юридических лиц, т.е. незаконное создание, реорганизация юридического лица (ст. 173.1 УК), незаконное использование документов для создания, реорганизации юридического лица (ст. 173.2 УК);

- преступлений, нарушающих отношения, обеспечивающие порядок совершения сделок и иных операций с имуществом – легализация (отмывание) денежных средств или иного имущества, приобретенных лицом в результате совершения им преступления (174.1 УК);

- преступлений, нарушающих отношения между государством, хозяйствующими и другими субъектами в связи с выпуском в обращение денежных знаков и ценных бумаг, а также иных платежных средств – злостное уклонение от раскрытия или предоставления информации, определённой законодательством Российской Федерации о ценных бумагах (185.1 УК); нарушение порядка учёта прав на ценные бумаги (185.2 УК); манипулирование ценами на рынке ценных бумаг (185.3 УК); воспрепятствование осуществлению или незаконное ограничение прав владельцев ценных бумаг (185.4 УК), фальсификация решения общего собрания акционеров (участников) хозяйственного общества или решения совета директоров (наблюдательного совета) хозяйственного общества (185.5 УК). В 2013 г. УК РФ дополнен ст. 186.6 УК РФ, предусматривающей ответственность за неправомерное использование инсайдерской информации;

- преступлений, нарушающих отношения, складывающиеся по поводу уплаты налогов и страховых взносов в государственные внебюджетные фонды – неисполнение обязанностей налогового агента (199.1 УК); сокрытие денежных средств либо имущества организации или индивидуального предпринимателя, за счет которых должно производиться взыскание налогов и (или) сборов (ст. 199.2 УК).

В 2012 г. Уголовный кодекс РФ пополнен новыми нормами, отражающими общественную опасность мошенничества в сфере экономической деятельности. Согласно изменениям, внесённым в уголовное законодательство, ответственности подлежат заёмщики, совершившие хищение денежных средств путём предоставления банку или иному кредитору ложных или недостоверных сведений (ст. 159.1 УК РФ); а также лица, совершившие мошенничество при получении выплат в виде пособий, компенсаций, субсидий и пр. путём предоставления заведомо ложных, недостоверных сведений либо посредством умолчания о фактах, влекущих прекращение указанных выплат (ст. 159.2 УК РФ); хищение чужого имущества с использованием платёжных карт (ст. 159.3 УК РФ); мошенничество, сопряжённое с преднамеренным неисполнением договорных обязательств в сфере предпринимательской деятельности (ст. 159.4 УК РФ); мошенничество в сфере страхования (ст. 159.5 УК РФ); мошенничество в сфере компьютерной информации, позволяющее совершить хищение чужого имущества или приобретения на него право, путём использования компьютерной информации (ст. 159.6 УК РФ).

В целях обеспечения государственной и общественной защиты прав и законных интересов физических и юридических лиц, объектом которых являются эмиссионные ценные бумаги, а также определения порядка компенсационных выплат за ущерб, причинённый противоправными действиями эмитентов и других участников рынка ценных бумаг, был принят закон «О защите прав и законных интересов инвесторов на рынке ценных бумаг» (№ 46-ФЗ от 05.03.1999 г.).

Важная роль в реализации политики государства, направленной на защиту прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного и муниципального контроля принадлежит федеральному закону от 26.12.2008 г. № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля». Федеральным законом от 26.12.2008 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части исключения внепроцессуальных прав органов внутренних дел Российской Федерации, касающихся проверок субъектов предпринимательской деятельности» установлены правила оформления изъятия документов, необходимых для осуществления нормальной хозяйственной деятельности предпринимателей.



Для обеспечения защиты прав вкладчиков и акционеров, которым был причинён ущерб правонарушениями на финансовом и фондовом рынках Российской Федерации, приняты меры, предусмотренные Указами Президента Российской Федерации от 18.11.1995 г. № 1157 «О некоторых мерах по защите прав вкладчиков и акционеров», от 21.03.1996 г. № 408 «Об утверждении Комплексной программы мер по обеспечению прав вкладчиков и акционеров», от 11.09.1997 г. № 1009 «О региональных и местных фондах по защите прав вкладчиков и акционеров». Кроме того, необходимо отметить, что 20 августа 2004 г. был принят закон «О государственной защите потерпевших, свидетелей и иных участников уголовного судопроизводства». Указанный закон вступил в действие с 1 января 2005 г. и содержит систему мер государственной защиты потерпевших, свидетелей и иных участников уголовного судопроизводства.

Что же касается информационного направления виктимологической защиты, то в данном случае следует понимать, что массово-информационное воздействие способно обеспечивать как позитивное, так и негативное влияние на сознание человека. Результаты исследования в указанной сфере представлены Г.Н. Горшенковым [13], где автором справедливо подчеркнута необходимость «*учиться жить в мире техники*», поскольку «...СМИ выступают одной из мощнейших сил, формирующих направленность и характер социального развития, то в силу социальной и техногенной виктимогенности массово-информационные потоки несут в себе и соответствующие элементы-сигналы, разрушительно воздействующие на всё без исключения общественные сферы, существенно «подпитывают» причинный комплекс преступности посредством массовой виктимизации населения» [13, с. 158 – 159].

Изучив модели массово-информационной виктимизации, предложенные автором [13, с. 164], содержащие такие категории как: «поражение жертвы», «приманку жертвы», «самонаведение жертвы», «стимуляцию преступника», «двустороннюю стимуляцию», мы пришли к выводу, что они сохраняют свою актуальность и для сферы бизнеса. Из предложенных автором типов массово-информационной коммуникации наиболее значимыми для целей нашего исследования являются «*приманка жертвы*», заключающаяся в использовании СМИ в целях исполнения преступного замысла путём размещения рекламы в целях ознакомления с ней неопределённого круга лиц. «Стимуляция жертвы» напоминает нам по своему смыслу «приманку жертвы». Стимулирующее воздействия на лицо побуждает адресата к определённым действиям. В этом случае средства массовой информации просто доносят до потенциальной жертвы информацию, вызывая тем самым интерес к её содержанию.

Однако не следует забывать о положительном воздействии информационно-коммуникативных систем на жизнеобеспечение граждан. Широко используемые информационные правовые системы «КонсультантПлюс», «Гарант», «Кодекс», позволяют доносить необходимую правовую, просветительскую, пропагандистскую информацию до массовой аудитории. Коммуникативная функция заключается в определенной правовой информации, содержащей конкретные сообщения для широкого круга населения страны, о возможностях выбора вариантов поведения в рамках права. Коммуникативная информированность не всегда является достаточной для предотвращения преступных посягательств в сфере бизнеса из-за специфичности экономических отношений, да и самой жертвы. Соответственно, только глубокие знания, полученные в процессе освоения образовательных программ, способствуют формированию профессиональной подготовки специалистов.

В соответствии с Конвенцией Международной Организации Труда № 42 «О профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов» (Женева, 23 июня 1975 г.) Российская Федерация обеспечивает профессиональную подготовку на всех уровнях квалификации современного специалиста в таких профессиональных сферах как юриспруденция, экономика, педагогика и социокультурная сфера. Их профессиональная подготовка осуществляется в процессе обучения в вузе и обеспечивается образовательными программами.

В контексте профессиональной подготовки современного специалиста, который в рамках своей деятельности будет заниматься предотвращением преступлений или нарушений в экономической сфере, особую роль, на наш взгляд, должна играть подготовка в области виктимологии, заключающаяся в возможности обучения виктимологическим знаниям студентов посредством решения профессиональных задач, в частности, задач по моделированию предметного и социального содержания профессионального труда экономистов или юристов гражданско-правового профиля, отражающих специфику виктимологической деятельности. Решение указанных профессиональных задач в конечном итоге будет способствовать трансформации учебной деятельности студента в профессиональную деятельность специалистов указанных выше профилей в области виктимологии, в том числе – и в профессиональную виктимологическую деятельность экономиста или юриста по предотвращению экономических преступлений в рамках виктимологической профилактики. По сути, результатом виктимологической подготовки в условиях профессиональной подготовки будущего специалиста-экономиста (или даже юриста гражданско-правового профиля в вузе) должна стать *профессиональная готовность будущего специалиста решать профессиональные задачи в области виктимологии*, предшествующая формированию *профессиональной виктимологической компетентности*<sup>1</sup>, являющейся одной из базовых составляющих профессиональной компетентности специалиста в целом.

Базируясь на современных трактовках понятия «компетентность» и основных положениях компетентностного подхода [19, 20], на наш взгляд, суть *профессиональной виктимологической компетентности* можно определить как совокупность умений решать профессиональные задачи на основе специальных знаний в области виктимологии, полученных в результате освоения её четырех компонентов: социального, правового, информационного и аксиологического, позволяющих оценивать ситуации с учётом имеющихся угроз и предотвращать их последствия.

Из приведённого нами анализа обзора источников по виктимологии или содержащих разделы виктимологических знаний становится очевидным отсутствие серьёзных монографических исследований для профессионального образования. Хотя этот вопрос затрагивался на уровне научных статей. Остановимся на некоторых из них.

Так, например, в 2007 году А.С. Милевич [21, с. 49] опубликовал научную статью, в которой обсуждались вопросы необходимости обучения студентов высшего профессионального образования основам виктимологической профилактики в малом бизнесе. В указанной работе были приведены результаты анкетирования начинающих бизнесменов, которые показали, что основной проблемой в развитии их бизнеса является недостаток теоретических знаний и практического опыта именно по его ведению, в том числе и виктимологических аспектов предпринимательства.

В 2009 году Ю.А. Клейберг [22, с. 26 – 32] продолжил анализ возможностей профессиональной подготовки в целях профилактики преступности, обратившись к общественности с научной статьёй «Тенденции развития российского социального образования и теоретические предпосылки исследования виктимизации личности в образовательном процессе».

Таким образом, с одной стороны указанный обзор способствует осознанию актуальности рассматриваемой проблемы, с другой стороны он же отчётливо указывает на недостаточность разработанности понятий и предмета виктимологии относительно преступности в сфере экономической деятельности и отсутствия внедрения указанных знаний в процесс подготовки современных специалистов. Однако опыт преподавания виктимологии в вузах уже имеется, в том числе и в Санкт-Петербурге, но по подготовке специалистов юридического профиля. Так, на базе кафедры уголовно-правовых дисциплин и криминалистики в Институте внешнеэкономических связей, экономики и права разработан специальный курс для будущих юристов под названием «Виктимология», в рамках которого изучается: классификация и типология жертв преступности, в том числе и экономической; виктимизация как процесс трансформации лица в жертву преступления, её причины и условия; личностные характеристики

<sup>1</sup>Указанные понятия, на наш взгляд, являются новыми и востребованными системой профессиональной подготовки современных специалистов – экономистов и юристов гражданско-правового профиля и требуют отдельного интегративного специального диссертационного исследования по изучению проблем формирования, особенностей и содержания профессиональной виктимологической компетентности современного специалиста. Такое исследование в настоящее время проводится О.Н. Громовой к.ю.н., доц., зав. кафедрой отраслей права СПб Университета ГПС МЧС России в рамках научной школы проф. Н.И. Рыжовой.

потерпевших от преступных посягательств; поведенческие характеристики потерпевших; виктимность как объективные биофизиологические и социально-психологические свойства потерпевших от преступлений; отношения и связь между жертвой и преступником; виктимологическую профилактику преступлений; прогнозирование виктимности и виктимизации. Дисциплина «Актуальные проблемы теоретических аспектов виктимологии» включена в магистерскую образовательную программу также по подготовке юристов.

В заключение отметим, что аналогичные примеры по обучению основам виктимологии и виктимологической деятель-

ности специалистов экономического профиля или юристов гражданско-правового профиля, изучаемые в рамках их профессиональной подготовки в вузе с целью осуществления ими в дальнейшей своей профессиональной деятельности для виктимологической защиты и профилактики экономической преступности, нами обнаружены не были. Всё выше изложенное также свидетельствует об актуальности обозначенной нами проблемы для развития системы российского высшего профессионального образования в контексте подготовки кадров для новой экономики и в условиях глобализации современного социума.

#### Библиографический список

1. Вишневецкий К.В., Палазян А.С. Формирование системы виктимологической защиты населения в Российской Федерации. *Общество и право*. 2012; 2 (39): 142-146.
2. *Современный толковый словарь русского языка*. Главный редактор С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2004.
3. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. М.: Русский язык, 1987.
4. Громова О.Н. Влияние экономических процессов на формирование и рост преступности в сфере экономической деятельности. *Мир экономики и права*. 2013; 4-5: 77-85.
5. Громова О.Н. Жертва преступления как объект защиты в условиях глобализации, Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Европейские и российские стандарты защиты прав человека: опыт деятельности юридических клиник», Санкт-Петербург, 2011: 82-83.
6. Громова О.Н. Образование как условие формирования системы виктимологической защиты. *Чрезвычайное законодательство и образование в условиях глобализации*: сборник материалов Межд. научно-практической конференции, 28-29 мая, Санкт-Петербург: Астери, 2014.:139-141.
7. Исаев Н.В. *Виктимологическое направление предупредительного воздействия на преступность*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Нижний Новгород, 2002.
8. Вандышев В.В. *Жертвы тяжкого преступного насилия: Социально-правовые аспекты использования виктимологических данных в правоохранительной сфере*. Санкт-Петербург: Межрегиональный институт экономики и права, 2007.
9. Ривман Д.В., Устинов В.С. *Виктимология*. Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2000.
10. Чайка В.Н. *Элементы бессознательного в правовой реальности России*. Автореферат диссертации ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 2006.
11. Кьюид М., Громова О.Н., Чайка В.Н., Рыжова Н.И., Залялютдинова З.А. Ценностный ряд как актуальный базис правовой составляющей профессиональной культуры педагога. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*: материалы межд. научно-практической конференции, 13-15 октября, Барнаул: АлтГПА, 2014.:127-130.
12. Рыжова Н.И., Бух В.В., Соколов Д.А., Королева Н.Ю., Медянова П.В., Коновалов Д.В. Формирование информационно-правовой компетентности специалистов гуманитарного профиля в условиях информатизации профессиональной подготовки в вузе. *Педагогическое образование на Алтае*. 2012; 1: 198-210.
13. Горшенков Г.Н. *Криминология массовых коммуникаций*. Нижний Новгород, 2003.
14. Рыжова Н.И., Каракозов С.Д., Фомин В.И. Составляющие информационной культуры специалиста в контексте информатизации образования. *Вестник Самарского государственного экономического университета*. 2007; 9: 94-99.
15. Рыжова Н.И., Фомин В.И., Филимонова Е.В. Направления формирования профессиональной готовности будущего специалиста к информационно-аналитической деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 3: 247-251.
16. Рыжова Н.И., Ставцева О.И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации. *Вопросы культурологии*. 2013; 12: 6-12.
17. Громова О.Н. Проблемы духовности в контексте криминологической теории. *Мир юридической науки*. 2013; 4-5: 46-51.
18. Ромашов Р.А. Правовые культуры России и Запада: существует ли двухсторонняя интеграция? *Философия права в России: история и современность*: Материалы третьих философско-правовых чтений памяти академика В.С. Нерсисянца. Москва: Норма, 2009: 48-59.
19. Зимняя И.А. *Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
20. *Компетентностный подход в педагогическом образовании*. Под редакцией В.А. Козырева и Н.Ф. Радионовой. Санкт-Петербург: РГПУ имени А.И. Герцена, 2004.
21. Милевич А.С. Необходимость обучения основам виктимологической профилактики в малом бизнесе студентов высшего профессионального образования. *Современные наукоемкие технологии*. 2007; 12: 46-51.
22. Клейберг, Ю.А. Тенденции развития российского социального образования и теоретические предпосылки исследования виктимизации личности в образовательном процессе. *Вестник Университета Российской академии образования*. 2009; 2(45): 26-32.

#### References

1. Vishneveckij K.V., Palazyan A.S. Formirovanie sistemy viktimologicheskoy zashchity naseleniya v Rossijskoj Federacii. *Obschestvo i pravo*. 2012; 2 (39): 142-146.
2. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Glavnyj redaktor S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2004.
3. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*. M.: Russkij yazyk, 1987.
4. Gromova O.N. Vliyaniye `ekonomicheskikh processov na formirovanie i rost prestupnosti v sfere `ekonomicheskoy deyatel'nosti. *Mir `ekonomiki i prava*. 2013; 4-5: 77-85.
5. Gromova O.N. Zhertva prestupleniya kak ob`ekt zashchity v usloviyah globalizacii, Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «*Evropejskie i rossijskie standarty zashchity prav cheloveka: opyt deyatel'nosti yuridicheskikh klinik*», Sankt-Peterburg, 2011: 82-83.
6. Gromova O.N. Obrazovanie kak uslovie formirovaniya sistemy viktimologicheskoy zashchity. *Chrezvychajnoe zakonodatel'stvo i obrazovanie v usloviyah globalizacii*: sbornik materialov Mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii, 28-29 maya, Sankt-Peterburg: Asterii, 2014.:139-141.
7. Isaev N.V. *Vimktimologicheskoe napravlenie predupreditel'nogo vozdejstviya na prestupnost'*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2002.
8. Vandyshhev V.V. *Zhertvy tyazhkogo prestupnogo nasiliya: Social'no-pravovye aspekty ispol'zovaniya viktimologicheskikh dannyh v pravoohranitel'noj sfere*. Sankt-Peterburg: Mezhdregional'nyj institut `ekonomiki i prava, 2007.
9. Rivman D.V., Ustinov V.S. *Viktimologiya*. Sankt-Peterburg: Yuridicheskij centr Press, 2000.
10. Chajka V.N. *Elementy bessoznatel'nogo v pravovoj real'nosti Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata yuridicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2006.

11. K'yuid M., Gromova O.N., Chajka V.N., Ryzhova N.I., Zalyalyutdinova Z.A. Cennostnyy ryad kak aktual'nyy bazis pravovoy sostavlyayushej professional'noj kul'tury pedagoga. *Modernizaciya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyy opyt: materialy mezhd. nauchno-prakticheskoy konferencii*, 13-15 oktyabrya, Barnaul: AltGPA, 2014.: 127-130.
12. Ryzhova N.I., Buh V.V., Sokolov D.A., Koroleva N.Yu., Medyanova P.V., Konovalov D.V. Formirovanie informacionno-pravovoy kompetentnosti specialistov gumanitarnogo profilya v usloviyah informatizacii professional'noj podgotovki v vuze. *Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae*. 2012; 1: 198-210.
13. Gorshenkov G.N. *Kriminologiya massovyh kommunikacij*. Nizhnij Novgorod, 2003.
14. Ryzhova N.I., Karakozov S.D., Fomin V.I. Sostavlyayuschie informacionnoj kul'tury specialista v kontekste informatizacii obrazovaniya. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo `ekonomicheskogo universiteta*. 2007; 9: 94-99.
15. Ryzhova N.I., Fomin V.I., Filimonova E.V. Napravleniya formirovaniya professional'noj gotovnosti buduschego specialista k informacionno-analiticheskoy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 3: 247-251.
16. Ryzhova N.I., Stavceva O.I. Cennosti i smysly v `epohu globalizacii. *Voprosy kul'turologii*. 2013; 12: 6-12.
17. Gromova O.N. Problemy duhovnosti v kontekste kriminologicheskoy teorii. *Mir yuridicheskoy nauki*. 2013; 4-5: 46-51.
18. Romashov R.A. Pravovye kul'tury Rossii i Zapada: suschestvuet li dvuhstoronnaya integraciya? *Filosofiya prava v Rossii: istoriya i sovremennost'*. Materialy tret'ih filosofsko-pravovyh chtenij pamyati akademika V.S. Nersesyanc. Moskva: Norma, 2009: 48-59.
19. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
20. *Kompetentnostnyy podhod v pedagogicheskom obrazovanii*. Pod redakciej V.A. Kozyreva i N.F. Radionovoj. Sankt-Peterburg: RGPU imeni A.I. Gercena, 2004.
21. Milevich A.S. Neobhodimost' obucheniya osnovam viktimologicheskoy profilaktiki v malom biznese studentov vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2007; 12: 46-51.
22. Klejberg, Yu.A. Tendencii razvitiya rossijskogo social'nogo obrazovaniya i teoreticheskie predposylki issledovaniya viktimizacii lichnosti v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya*. 2009; 2(45): 26-32.

Статья поступила в редакцию 10.12.14

УДК 378.14

**Lazarenko I.R.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, rector, Altai State Pedagogical Academy (Barnaul, Russia)  
**Lebedeva O.Ye.**, senior teacher, Foreign Languages Department, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia),  
 E-mail: Ledeva13@yandex.ru

**THE ROLE OF MOTIVATION IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS.** The article studies the phenomenon of motivation of students, namely the study of its formation. As a task of the research, the authors have defined an attempt to assess and analyze the changes of formation of motivation of students after conducting experimental work. The authors seek to trace cognitive process and to reveal differences in motivational orientations of students in control and experimental groups. The work is interdisciplinary in its nature and is written at the intersection of pedagogy and psychology. The authors group the motives of learning a foreign language into subgroups: social motivation; "antimotivation"; motives associated with future development of a personality; motives generating learning activities and communication. As the key evidence the authors present a positive change among the motives associated with future development of the personality, which confirms the assumption about the need to focus on student's personality, his interests and development of personal values, i.e., the correct orientation in a student-centered approach and the self-actualization of individual students.

**Key words:** motivation, motive, activity, individual work, speaking competence.

**И.Р. Лазаренко**, д-р пед. наук, проф., ректор АлтГПА, г. Барнаул;  
**О.Е. Лебедева**, ст. преп. каф. иностранных языков ФГБОУ ВПО АГАУ, г. Барнаул, E-mail: Ledeva13@yandex.ru

## РОЛЬ МОТИВАЦИИ В РАЗВИТИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена феномену мотивационной сферы студентов, а именно изучению её сформированности. В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить и подвергнуть анализу изменения сформированности мотивационной сферы студентов после проведения опытно-экспериментальной работы. Авторы стремятся проследить познавательный процесс и выявить динамику различий в мотивационных ориентациях студентов в контрольных и экспериментальных группах. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики и психологии. Авторы группируют мотивы изучения иностранного языка на подгруппы: социальная мотивация; «антимотивы»; мотивы, связанные с перспективным развитием личности; мотивы, порождаемые учебной деятельностью и коммуникативные.

В качестве ключевого доказательства авторы представляют положительные изменения среди мотивов, связанных с перспективным развитием личности, что подтверждает предположение о необходимости ориентации на личность студента, учет его интересов и проработку личностных ценностей, т.е. правильность ориентации на личностно-центрированный подход и самоактуализацию личности студентов.

**Ключевые слова:** мотивация, мотив, деятельность, самостоятельная работа, иноязычная компетенция.

Проблема мотивации студентов при развитии иноязычной компетенции является бесспорной. Несмотря на то, что учение — это познание, нельзя обязать студентов познавать что-либо. Пока обязанность не будет осознана и принята студентом как его обязанность, он будет «подвергаться обучению», а не учиться. Поэтому проблема мотивации учения представляет собой проблему превращения объекта обучения в субъект учебной деятельности. Мотивация (от лат. *movere*) — побуждение

к действию; динамический процесс психофизиологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость; способность человека деятельно удовлетворять свои потребности [1, с. 245]. Изучение мотивов в структуре деятельности и есть изучение внутреннего управления деятельностью. Между тем при овладении самостоятельной работой как средством развития иноязычной компетенции безразлично, какие мотивы



побуждают студентов к осуществлению деятельности. Наиболее ценные мотивы важно довести до уровня полного осознания, чтобы придать им побуждающую силу. А значимость неценных мотивов важно снизить. Путь становления внутренних стимулов поведения охарактеризован С.Л. Рубинштейном: «Мотив как осознанное побуждение для определенного действия формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает, из отношения к ним и рождается мотив. Мотив как побуждение – это источник действия, его порождающий; но чтобы стать таковым, он должен сам сформироваться» [2, с. 358].

Для изучения сформированности мотивационной сферы в опросе приняли участие 110 студентов первого и второго курсов.

*Первым этапом анализа* произошедших изменений явился анализ изменений в мотивационной сфере студентов контрольных и экспериментальных групп **до** и **после** эксперимента. Для того, чтобы доказать эффективность нашей работы, приведём процентное соотношение результатов, полученных в контрольных и экспериментальных группах. Из данных (Таблица 1) мы видим состояние мотивационной сферы студентов контрольных и экспериментальных групп при развитии иноязычной компетенции **до** и **после** эксперимента.

Отметим, что значимые различия в мотивационных ориентациях студентов в контрольных и экспериментальных группах до эксперимента отсутствовали. На начало опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных группах преобладали социальные и «антимотивы», порождаемые учебной деятельностью. Менее значимыми для студентов были мотивы, порождаемые учебной деятельностью (ПУД), коммуникативные и мотивы, связанные с перспективным развитием личности. После эксперимента произошли положительные из-

менения от «антимотивов» и социальных внешних мотивов к мотивам внутренним, связанным с будущей профессиональной деятельностью и с перспективным развитием личности (ПРЛ). Также отметим увеличение процента коммуникативных мотивов (в том числе благодаря играм и упражнениям, которые используем в рамках спецкурса «Роль английского языка в развитии самостоятельности студентов»). Положительные изменения в сторону мотивов, связанных с перспективным развитием личности, подтверждают предположение о необходимости ориентации на личность студента, учёт его интересов и проработку личностных ценностей, т.е. правильность ориентации на личностно-центрированный подход и самоактуализацию личности студентов.

Процентное соотношение «антимотивов» и социальных мотивов, ориентированных на внешнюю мотивацию, в экспериментальных группах снизилось. В контрольной группе в развитии **до** и **после** эксперимента явных изменений не отмечено. В данных группах процентное соотношение мотивов, ориентированных на внешнюю мотивацию, не изменилось. Мы объясняем широкую социальную мотивацию менее значимой для студентов тем, что стремление к собственным целям и приёмы, используемые собственной самообразовательной деятельностью, положительная динамика, способствовали переориентации на учебную деятельность от внешних социальных мотивов. Т.е. разнообразие средств самостоятельной работы и приёмы, используемые в ходе реализации опытно-экспериментальной работы, оказали положительное влияние на рост внутренней устойчивой мотивации студентов.

Для того чтобы проверить более точный результат изменений, произошедших в мотивационной сфере личности студентов, мы применяли такие стандартизированные методики, как: методика изучения мотивов учебной деятельности А.А. Реана,

Таблица 1

Изменение мотивов изучения иностранного языка в контрольных и экспериментальных группах (в %)

|                       | Мотивы изучения иностранного языка                                | Эксперим. группы |       | Контр.группы |       |
|-----------------------|---|------------------|-------|--------------|-------|
|                       |   | до               | после | до           | после |
| Соц. мотивация        | Каждый человек должен знать ИЯ                                    | 4,8              | 5,8   | 3,2          | 3,8   |
|                       | ИЯ знают в моей семье.  | 3,0              | 3,7   | 4,9          | 5,0   |
|                       | Изучаю, т.к. предмет есть в программе                             | 13,9             | 8,0   | 10,8         | 10,0  |
|                       | Учу из уважения к преподавателю                                   | 5,7              | 1,5   | 5,3          | 5,2   |
|                       | Хочу знать ИЯ не хуже одноклассников                              | 5,8              | 2,6   | 5,6          | 7,3   |
|                       | Англ. язык интереснее, чем другие                                 | 10,8             | 15,6  | 11,6         | 11,5  |
|                       | Хочу знать, о чём они поют на ин.языке                            | 5,4              | 5,9   | 4,3          | 5,1   |
|                       | Без знания ИЯ невозможно прочитать иностранные вывески            | 3,1              | 4,2   | 2,9          | 2,6   |
|                       | Устраивает педагог и занятие                                      | 5,8              | 6,4   | 4,3          | 4,5   |
| «Антимотивы»          | Хотел бы изучать франц. язык, он красивее, и мне нравится Франция | 1,3              | 1,1   | 1,5          | 0,3   |
|                       | Хотел бы изучать китайский язык, он перспективнее                 | 2,6              | 2,3   | 3,5          | 3,1   |
| Персп. разв. личности | Изучаю, т.к. ИЯ пригодится в жизни                                | 5,6              | 8,3   | 4,3          | 3,8   |
|                       | Чтобы получить хорошую работу                                     | 10,4             | 14,5  | 8,5          | 13,5  |
|                       | Чтобы разбираться в компьютере                                    | 4,0              | 3,5   | 5,5          | 5,5   |
|                       | Для будущей профессии   | 4,3              | 7,1   | 5,7          | 6,8   |
|                       | Т.к. английский язык международный                                | 2,0              | 2,5   | 1,2          | 2,8   |
| АМ                    | Сомневаюсь, что ИЯ будет мне нужен                                | 5,3              | 0     | 5,6          | 3,9   |
| Коммуник. мотивация   | Интересно общаться с однокл.-ми на занятии, обмена впечатлениями  | 7,4              | 12,8  | 6,2          | 10,5  |
|                       | На занятиях ИЯ интересно  | 3,4              | 10,8  | 2,3          | 6,1   |
|                       | ИЯ- средство удовлетворения интересов                             | 3,5              | 15,0  | 2,3          | 6,7   |
|                       | Хочу пообщаться с иностранцами                                    | 5,3              | 14,6  | 6,4          | 6,8   |
|                       | Для переписки   | 2,3              | 5,8   | 1,2          | 1,1   |
| АМ                    | Не хочу изучать, так как трудно даётся                            | 8,0              | 1,2   | 8,9          | 5,2   |
| ПУД                   | Интересуюсь языком  | 3,7              | 13,7  | 4,3          | 5,2   |
|                       | Нравится работать над проектами                                   | 4,5              | 8,0   | 4,8          | 5,0   |
| АМ                    | Не люблю, когда задают пересказ                                   | 10,6             | 2,5   | 12,6         | 10,4  |
|                       | Не люблю переводы, учить стихи                                    | 12,6             | 3,5   | 14,5         | 12,5  |

В.Я. Якунина; методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной; тест опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А. Реана; методика К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» [3, с. 251].

Изучение мотивов учебной деятельности мы диагностировали по методике, разработанной на кафедре педагогической психологии Ленинградского университета (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина). Из 16 мотивов учебной деятельности необходимо было выбрать пять наиболее значимых. Мы распределили вопросы на две группы в зависимости от типа мотивации и выяснили, что к концу эксперимента в экспериментальных группах произошли положительные изменения. Количество студентов 1 курса с внешней мотивацией уменьшилось на 24,05%, 2 курса – на 18,9%. На 1 и 2 курсах в целом – на 42,95%. В контрольных же группах этот показатель вырос на 1 курсе на 3,24%, на втором уменьшился на 5,67% (на 1 и 2 курсах уменьшился на 2,43%).

Внутренняя мотивация в экспериментальных группах среди студентов 1 курса выросла на 12,5%, 2 курса – на 30,7%. На 1 и 2 курсах этот показатель вырос на 43,2%. В контрольных группах данный показатель среди студентов 1 курса вырос на 4,62 %,

среди студентов 2 курса уменьшился на 2,19%, среди 1 и 2 курсов вместе увеличился на 2,43 %.

Таким образом, позитивные изменения, произошедшие в увеличении цифровых показателей внутренней мотивации в экспериментальной группе, позволяют судить об эффективности разработанной модели развития иноязычной компетенции студентов посредством самостоятельной работы.

Методика «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной содержит три шкалы: «приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность); «овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества); «получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов). Результаты опросов до и после опытно-экспериментальной работы приведены ниже (Таблица 2).

Как видно из цифровых показателей, желание получить диплом преобладало над желанием овладеть профессией, как среди студентов первого, так и второго курсов в контрольных и экспериментальных группах. Стоит отметить, что до экспери-

Таблица 2

Распределение студентов по шкалам до и после эксперимента (в баллах)

| № п/п                        | Номер курса | Экспериментальные группы |       | Контрольные группы |       |
|------------------------------|-------------|--------------------------|-------|--------------------|-------|
|                              |             | до                       | после | до                 | после |
| Шкала «Приобретение знаний»  | 1курс       | 7,1                      | 10,2  | 6,8                | 7,8   |
|                              | 2 курс      | 6,3                      | 10,7  | 5,5                | 7,9   |
|                              | 1 и 2       | 6,7                      | 10,4  | 6,1                | 7,8   |
| Шкала «Овладение профессией» | 1 курс      | 5,2                      | 8,5   | 4,8                | 6,7   |
|                              | 2 курс      | 4,5                      | 9,3   | 5,3                | 7,8   |
|                              | 1 и 2       | 4,9                      | 8,9   | 5,0                | 7,2   |
| Шкала «Получение диплома»    | 1 курс      | 7,9                      | 5,2   | 8,0                | 7,1   |
|                              | 2 курс      | 8,0                      | 4,3   | 6,8                | 6,5   |
|                              | 1 и 2       | 7,9                      | 4,7   | 7,4                | 6,8   |

мента для студентов не менее важно было приобретение знаний.

После опытно-экспериментальной работы в экспериментальных группах количество баллов по шкале «Приобретение знаний» увеличилось на 3,7 балла среди студентов 1 и 2 курсов, в контрольной же группе показатели данной шкалы увеличились на 1,7 балла. По шкале «Овладение профессией» показатели среди студентов экспериментальной группы выросли на 4 балла, показатели такой же шкалы в контрольной группе увеличились на 2,2 балла. По шкале «Получение диплома» показатели уменьшились на 3,2 балла к концу эксперимента, в контрольной же группе показатели аналогичной шкалы уменьшились на 0,6 балла. Преобладание мотивов по первым двум шкалам после проведения эксперимента свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

Тест опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А. Реана мы использовали для диагностики мотивационного полюса студентов. Полученные цифровые показатели свидетельствуют о положительных изменениях в мотивации успеха у студентов экспериментальной группы. Её показатели увеличились на 44,2% у студентов 1 и 2 курсов. В контрольной группе тот же показатель увеличился лишь на 18,5%. Цифровые показатели мотивации боязни неудачи в экспериментальной группе после проведения эксперимента снизились на 45,51%, в контрольной группе этот показатель снизился на 11,39%.

Мотивацию профессиональной деятельности мы диагностировали по методике К. Замфир в модификации А. Реана. В основу положена концепция внутренней и внешней мотивации. На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. В результате эксперимента тип BOM > ВПМ > BM (где BOM – внешняя отрицательная мотивация, ВПМ – внешняя положительная мотивация, BM – внутренняя мотивация) как наихудший мотивационный комплекс получил наибольший процент голосов до проведения опытно-экспери-

ментальной работы 86,05% среди студентов 1 курса, 99,99% среди студентов 2 курса и 93,02% среди студентов обоих курсов соответственно. После проведения эксперимента данный показатель уменьшился на 63,95% у студентов 1 курса, на 76,19% у студентов 2 курса, и на 47,12% среди студентов обоих курсов. В контрольной же группе аналогичный комплекс после проведения эксперимента тоже уменьшился, но на 50,6%, 63% и 22,65%.

Показатели типов BM > ВПМ > BOM и BM = ВПМ > BOM (наилучший комплекс) после проведения опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличились среди студентов 1 курса на 45,5%, среди студентов 2 курса – на 48,7%, среди студентов двух курсов – на 47,12%. Такие же показатели в контрольной группе среди студентов 1 курса увеличились на 15,7%, среди студентов 2 курса – на 29,6%, а среди студентов обоих курсов – на 22,65%. Полученные цифровые показатели свидетельствуют о положительных сдвигах, произошедших в обеих группах к концу эксперимента. Учитывая, что показатели экспериментальной группы превышают данные контрольной, мы можем утверждать, что к концу эксперимента студенты экспериментальной группы были более ориентированы на внутренние мотивы, чем студенты контрольной группы.

Мы предлагали студентам задания для самостоятельной работы, способствующие формированию и развитию внутренних мотивов учения: составить задания к тексту (упражнение, викторину, кроссворд, тематический иллюстрированный словарь, загадку на английском языке); придумать конкурс; перевести стихотворение на русский язык; составить маршрут экскурсии по родному городу; придумать игру.

Таким образом, развитие мотивации в изучении иностранного языка через разнообразные средства самостоятельной работы способствует формированию и развитию внутренних устойчивых мотивов обучения, которые оказывают благотворное влияние на деятельность в целом.

## Библиографический список

1. *Новая философская энциклопедия*: в 4 т. Под редакцией В.С. Стёпина. Москва: Мысль. 2001.
2. Рубинштейн С.Л. *Проблемы общей психологии*. Москва: Просвещение, 1989.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. *Социальная педагогическая психология*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008.

## References

1. *Novaya filosofskaya `enciklopediya*: v 4 t. Pod redakciej V.S. Stepina. Moskva: Mysl'. 2001.
2. Rubinshtejn S.L. *Problemy obschej psihologii*. Moskva: Prosveschenie, 1989.
3. Rean A.A., Kolominskij Ya.L. *Social'naya pedagogicheskaya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Prajm-EVROZNAK, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.12.14

УДК37.013.46: 373.21

**Tikhonova A. Yu.**, Doctor of Sciences (Culturology), Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Culture and Museum Studies, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: tikhonovaau@ya.ru  
**Novichkova N.M.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Pedagogy Department, Ulyanovsk State Pedagogical University n.a. I.N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia), E-mail: nownad@mail.ru

**FORMATION OF PROJECT-RELATED CULTURE IN MASTER STUDENTS IN THE CONDITIONS OF PRACTICE-ORIENTED VOCATIONAL TRAINING.** In the article the authors investigate a topical problem of formation of project-related culture among master students (teachers in preschool education) as doing project activity being a type of professional pedagogical activity. As pedagogical means of the educational module "Designing and creation of the scenario of developing educational work with preschool children" in the form of a number of the practice-oriented educational programs directed in general on mastering technology of pedagogical design and a creation of the scenario and formation of design culture is offered. The author's justification of the software of the module in the context of requirements of FGOS VPO for the direction of preparation 050400.68 Psychology and pedagogical education, the tutor profile (magistracy) and the pedagogical teacher standard which development provides formation of design culture of the master in the course of the practice-focused training in network interaction is presented.

**Key words:** pedagogical design, design culture, design and a creation of the scenario, the practice-focused training, network interaction, educational module.

**А.Ю. Тихонова**, д-р культурологии, канд. пед. наук, зав. каф. культурологии и музееведения Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: tikhonovaau@ya.ru  
**Н.М. Новичкова**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, E-mail: nownad@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ У МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Работа выполнена в рамках Государственного контракта № 05.043.12.0024 от 16 мая 2014 г. «Разработка и апробация новых модулей основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов».

В статье поднимается актуальная проблема формирования проектной культуры магистратуры (воспитателя ДОО) как составляющей проектной деятельности, являющейся видом профессиональной педагогической деятельности. В качестве педагогического средства предлагается образовательный модуль «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» в виде ряда практико-ориентированных образовательных программ, направленных в целом на овладение технологией педагогического проектирования и сценарирования, и формирование проектной культуры. Представлено авторское обоснование программного обеспечения модуля в контексте требований ФГОС ВПО по направлению подготовки 050400.68 Психолого-педагогическое образование, профиль «Воспитатель» (магистратура) и Педагогического стандарта «Педагог», освоение которого обеспечивает формирование проектной культуры магистратуры в процессе практико-ориентированной подготовки в сетевом взаимодействии.

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, проектная культура, проектирование и сценарирование, практико-ориентированная подготовка, сетевое взаимодействие, образовательный модуль.

Современное научное педагогическое познание неразрывно связано с практикой реального образовательного процесса в части разработки теоретических и научно-прикладных проблем педагогического проектирования как вида профессиональной педагогической деятельности, в которой используется технология проектной деятельности, проявляется и развивается проектная культура участников этой деятельности, творчески создаются продукты этой деятельности, усваивается социальный опыт на деятельностной основе.

Пилотный анализ изучения проблем проектирования в педагогической науке позволяет установить направления исследования педагогического проектирования, его теоретические и технологические аспекты; круг и разнообразие предметов педагогического проектирования и их особенности; используемые технологии педагогического проектирования и др. Остановим внимание на представленности значительного круга диссертационных исследований по проблематике педагогического проектирования.



Авторы анализируют особенности проектирования и реализации содержания высшего педагогического образования (В.К.Власова, И.Б. Готская, Т.В. Ежова, В.Г. Иванов), высшего профессионального образования (Р.Б. Галеева, Г.В. Глухов, А.С. Мущеряков, А.К. Орешкина), экономического образования (О.А. Булаченко, Н.В. Жадько), технологического образования (В.П. Овечкин, В.И. Писаренко), непрерывного образования (О.А. Булаченко, В.А. Ермоленко), содержания обучения средствам информационных технологий (Е.В. Баранова, Н.Ю. Волова), постдипломного образования (Г.А. Игнатъева, Н.В. Ромейко), а также содержания образования: по направлениям образования (Т.Н. Абросимова, А.Ф. Борискин, И.В. Сейферт, И.В. Сорокина, А.А. Чурсина, И.Г. Федосейкина), по отдельным учебным курсам (Е.М. Архипова, А.В. Степанов, В.В. Черняев), регионального компонента в образовании (Н.Г. Никифорова, А.В. Никольский, Г.А. Резяпова).

Проблемы проектирования образовательной среды исследуются учеными в нескольких аспектах и представлены как проектирование образовательных пространств (А.Я. Данилюк, И.Г. Шендрик, А.В. Шумакова), образовательной среды вуза (А.И. Артюхина, В.М. Нестеренко), информационно-образовательной среды высшей школы (В.В. Ильин, Е.В. Лобанова), образовательной политики региона (Л.Н. Глебова) и т.п.

Проектирование развития образовательных систем охватывает образовательные системы различного уровня, направленности, масштаба, в числе которых изучалось проектирование: личностно-развивающих образовательных систем (Г.М. Анохина, Н.В. Ходякова), региональных систем образования (М.Л. Баранова, Н.Я. Карпушин, А.Б. Панькин, В.З. Юсупов), систем обучения по конкретным областям знаний (В.В. Андреева, М.А. Ариян, М.А. Вершинин, А.А. Ворожбитова, С.Г. Добровольская, О.Б. Епишева, Т.Ю. Китаевская, А.В. Козлов, А.Ю. Костарев, Ю.М. Кудрявцев, Т.А. Николаева, Н.К. Нуриев, В.В. Плещев, А.А. Русаков, Г.Н. Стайнов, Т.К. Смыковская, О.С. Тамер, В.Е. Уткин); системы социального партнерства (С.Г. Марфин), системы профессиональной подготовки (Г.Л. Абдулгалимов, Н.А. Давыдов, С.В. Марихин, Б.Р. Мисиков, Н.В. Молоткова, Е.Л. Осоргин, В.С. Якимович), образовательных систем на конкретной ступени образования (В.А. Анищенко, Н.К. Зотова, Л.Ф. Савинова, В.П. Сухинин), инновационных систем (Н.О. Яковлева).

Проектирование образовательного процесса представлено в работах ученых по следующим направлениям: технологии проектирования учебных дисциплин (С.П. Грушевский, Ю.И. Евсеев, А.М. Кочнев, И.В. Непрокина, В.Г. Пашинцев, М.В. Сахарова, Э.Г. Скибицкий, Т.Л. Шапошникова), проектирование различных образовательных технологий в учебном процессе (Е.Н. Трофимова, Е.А. Тупичкина, Р.С. Сафин, М.П. Сибирская, Н.Н. Суртаева, В.П. Черкашин, Ю.К. Чернова, Ф.Т. Шагеева), проектирование процесса обучения (Н.П. Поличка), теоретические основы проектирования образовательных стандартов (М.Н. Невзоров), проектирование учебного процесса (В.Ф. Любичева, Г.А. Монахова, Г.Е. Муравьева, В.В. Юдин), проектирование применения средств обучения (Е.А. Крюкова, В.И. Сопин), проектирование инновационной деятельности педагога (В.М. Жучков, Ф.А. Шогенова), проектирование системы оценки в педагогическом процессе (Т.В. Потемкина).

Наряду с этим, педагогическое проектирование изучалось как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности (Н.А. Дука), к проектированию школьных уроков (Н.А. Птицына), к проектированию творческой деятельности (В.В. Зилева). Формирование умений педагогического проектирования исследовалось в процессе профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования (Л.Д. Морозова). В последние годы становится востребованным проектирование развития личности на разных ступенях образования (И.Ф. Бережная, Т.А. Челнокова, О.А. Феофанова).

Теоретические идеи, положения, выводы и научно-прикладные наработки, содержащиеся в диссертационных педагогических исследованиях и представляющие определенные предпосылки для разработки научной проблематики по подготовке будущих педагогов к проектированию педагогической деятельности, обнаруживают предметы педагогического исследования, которые очень «плотно» друг к другу складывают картину научного познания по педагогическому проектированию в общих «мазках» – в виде теоретических выводов о компонентах исследуемого процесса или системы, условий их формирования или развития, отдельных технологических аспектов. Тогда как необходимость организации практико-ориентирован-

ной подготовки будущих педагогов: бакалавров и магистров, требует разработки: а) технологической стороны педагогического проектирования и его методического сопровождения, что позволило бы обеспечить инструментальность проектирования и достижимость проектных результатов; б) сущности и смысловых характеристик проектной культуры педагога и учащегося, что ориентировало бы педагога на профессиональное и личностное саморазвитие, необходимые для овладения проектной технологией как педагогическим средством и обеспечения качества проектной деятельности; в) процесса формирования проектировочных умений как части проектировочной компетенции, которая необходима для организации проектной деятельности; г) сущности, структуры, критериев проектировочной компетенции педагога, что необходимо для ее формирования и оценки ее сформированности; д) специфики проектировочного компонента в структуре деятельности педагога (был выделен в 70-е гг. XX в. Н.В. Кузьминой, но пока не вошел в контекст педагогических исследований), что требуется для методологического осмысления структуры педагогической деятельности и ее методического сопровождения.

Проблемы профессиональной подготовки педагогов к использованию проектирования в образовательном процессе разрабатываются учеными в диссертационных исследованиях с 1990-х годов. Одной из первых теоретических основ обучения педагогическому проектированию сформулировала Е.С. Заир-Бек [1]. Методологические основы подготовки учителей к проектированию учебного процесса разрабатывала Е.В. Чернобай; описание технологий обучения проектированию представлено в диссертациях М.Н. Ахметовой, Ф.Ф. Бандуристого, А.М. Берестовского, Т.В. Горбуновой, И.Ю. Малкиной, Т.Н. Милутиной, О.В. Насс, Г.И. Китайгородской, Н.Ю. Сафонцевой.

В начале XXI века в контексте педагогического проектирования стала разрабатываться проблема становления проектной культуры педагога и обучающихся (В.Д. Васильева, Ю.В. Веселова, Е.Э. Киркина, И.А. Колесникова, А.О. Кравцов, Т.Л. Степина, Н.В. Топилина, Л.А. Филимонюк, О.А. Ческидова). По свидетельству В.Д. Васильевой, понятие «проектная культура» чаще «применяется в отношении проектирования социальных систем в области политики и культуры, в сферах обслуживания, быта и досуга, проектирования содержания различных видов деятельности, в том числе педагогической деятельности преподавателя, учебной деятельности студентов и т.д., отражая при этом типологию проектных процедур и автономность проектирования как вида деятельности» [2, с. 6]. По мнению Л.А. Филимонюк, «несмотря на значительное количество публикации, в педагогической науке остаются не изученными трактовка понятия «проектная культура» и параметрические характеристики проектной культуры» [3, с.8]. Л.А. Филимонюк (2008) приводит собственное определение проектной культуры и раскрывает его «как способ творческой самореализации человека, включающий ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды; ценностные ориентации субъектов проектирования; методики, в которых операционализируются творческие замыслы проектировщиков; мыслимые, чувственные, осязаемые ценности проектной культуры и достижимые в ней ценностные состояния творческого сознания, необходимые для личностной реализации проектного процесса, и основывающийся на проектной компетентности студента, включающей в себя знания и умения по основам проектирования и готовность к осуществлению проектной деятельности; сформированности творческих качеств и способностей личности, ее умения конструировать собственные инновационные технологические подходы к решению задач в динамично меняющихся нестандартных ситуациях; творческой активности в преобразовательной деятельности, направленной на оптимизацию и эстетическую организацию среды жизнедеятельности» [3, с.11].

Подобное расширенное представление сущности проектной культуры как части профессиональной педагогической культуры правомерно в условиях, когда в отечественной педагогике развивается теория проектной деятельности, продолжают педагогический поиск и разработка методологических и теоретических оснований этой деятельности, происходит принятие технологических шагов проектной деятельности как педагогически самодостаточных в практике. Вместе с тем, требуется раскрытие сущности проектной культуры педагога (или учащегося) как субъекта проектной педагогической деятельности в образовательном процессе, в основных или ключевых характеристиках, которые передавали бы сущность проектной культуры личности и профессио-

нала, и ориентировали процесс формирования данной культуры в ходе профессиональной подготовки педагогов к педагогической деятельности.

В исследованиях мы находим выделение содержательных компонентов проектной культуры: проектная компетентность; развитие творческих качеств и способностей; ценностно-эстетическое отношение к среде жизнедеятельности (Ю.В. Веселова) [4, с. 11], педагогическую интерпретацию проектной культуры учащихся (обучающихся) как пространство для творчества, включающего формирование познавательных способностей учащихся, эмоционально-ценностного отношения к среде, творческих качеств личности, проявляющихся в изобретательской, преобразовательной и исполнительской деятельности (О.А. Ческидова) [5, с. 10].

*Проектная культура педагога*, на наш взгляд, представляет собой интегративную профессионально-личностную характеристику как совокупность: ценностного отношения к проектной деятельности, проектности как свойства мышления, творческих устремлений в проектировании, личностных качеств, проявляемых в самореализации проектировочных компетенций и умений как части проектной компетентности (А.Ю. Тихонова, Н.М. Новикова).

В известных исследованиях установлено, что формирование проектной культуры требует наличия ряда условий: изучение учебных дисциплин, развивающих проектную культуру (Ю.В. Веселова, С.В. Кружкова, О.А. Ческидова); создание образовательной среды (А.И. Артюхина, В.М. Нестеренко) или образовательного пространства (Ю.В. Веселова, А.Я. Данилюк, И.Г. Шендрик, А.В. Шумакова); создание системы заданий для проектной деятельности учащихся; организация взаимодействия на основе педагогической поддержки (активизация, помощь, совет, консультация, сотворчество, фасилитация) (О.А. Ческидова); проективное обучение, содержанием которого является опыт саморазвития и самообразования, получаемый совместной проектной деятельностью (Ю.В. Веселова) и др.

Нами разрабатывается программное обеспечение образовательного модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» в структуре основной профессиональной образовательной программы профессиональной (педагогической) магистратуры в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и дошкольного общего образования, и предполагающей углубленную профессионально-ориентированную практику студентов. Данный модуль выступает в качестве педагогического средства формирования и развития проектной культуры будущего педагога в условиях деятельности педагогического проектирования и сценирования.

Целеполагание образовательного модуля связано с профессиональной практико-ориентированной подготовкой воспитателя, способного осуществлять деятельность на инновационной основе с использованием проектирования и сценирования в сетевом взаимодействии и выполнено в виде конкретных ожидаемых результатов, что необходимо для обеспечения диагностичности образовательной цели [6, с. 31 – 32], и выступает «определённым дидактическим, методическим, педагогическим инструментом в организации учебного процесса» для формирования проектной культуры обучающихся [7, с. 149].

Педагогическое проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками ориентировано на развитие у магистров необходимых практических умений и компетенций для решения практических педагогических задач: применение проектировочных компетенций; сотрудничество в сетевом взаимодействии; инициирование нетипичных (нестандартных) решений воспитателя в образовательной работе; соизмерение и соотнесение внутренних и внешних ресурсов и возможностей для достижения образовательных результатов; выбор альтернативных педагогических средств для творческого и инновационного развития образовательной работы; обеспечение реализации педагогического проекта и сценария в образовательной работе как инновационных продуктов проектирования и сценирования. Перечисленные умения и компетенции лежат в основе трудовых функций (действий) воспитателей, которые предстоит выполнять, отвечая на актуальные запросы общества, государства, работодателей. Трудовые функции и трудовые действия педагога предусмотрены Профессиональным стандартом

«Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» педагога (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н).

Педагогическая деятельность, как традиционно многофункциональная, изменяет своё качество в сторону востребованности новых её функций, в частности, проектировочной функции. Полифункциональная по своей природе проектная деятельность педагога, что отмечает И.А. Колесникова [8, с. 39], на наш взгляд, конгруэнтна и адекватна природе образовательной деятельности, и включает в себе богатые практико-ориентированные возможности для профессиональной подготовки и самореализации специалиста.

Изучение программы модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» может представлять интерес для бакалавров, имеющих психолого-педагогическое образование, специалистов в области дошкольного и дополнительного образования, социальных педагогов, которые могут выступить в качестве потенциальных потребителей данного вида образовательных услуг и удовлетворить свои профессиональные, карьерные и образовательные перспективы.

Подходы к проектированию данной программы и её содержания созвучны известным идеям о модульном обучении (S.N. Posilethwait, B. Goldshmid, M.L. Goldshmid и J. Russel), о педагогическом проектировании (З.А. Абасов, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Н.К. Зотова, И.А. Колесникова, В.М. Монахов, Т.Г. Новикова, О.Г. Прикот, В.И. Слободчиков, Н.О. Яковлева и др.), о сценировании в образовании (Ю.В. Громыко, Н.Б. Ковалева, Р. Миллер, Н.С. Михайлова, А.Ю. Уваров, Форгати, Е.Б. Чернова и др.). Программа образовательного модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» методологически и теоретически разработана на основе: модульно-компетентностного подхода; принципов модульности и развития как принципов системного подхода к образовательному процессу; метода модульного проектирования (П. Юцявичене); понимания проектирования как самостоятельной педагогической деятельности (И.А. Колесникова), как самостоятельной полифункциональной педагогической деятельности, предопределяющей создание новых или преобразование имеющихся условий воспитания и обучения (В.П. Беспалько), как способа нормирования и трансляции инноваций (А.А. Масюкова); сценарного подхода (Н.С. Михайлова), сценирования как процедуры педагогического дизайна (А.Ю. Уваров).

В настоящее время в университетских странах Европы – в Германии, Франции, Италии – проектирование модульной образовательной программы используется как один из способов модернизации образования. Наиболее сопоставимы с программой данного модуля по структуре программы модулей, – существующие в системе высшего образования в современной Германии (Университет Регенсбург и др.) а также в Швейцарии (Педагогическая Высшая Школа Цюрих и др.).

В российском образовании существует определенный опыт разработки и реализации образовательных программ на модульной основе, в которых реализуется педагогическое проектирование и сценирование в условиях сетевого взаимодействия. Так, программа «Проектирование и сценирование учебных занятий в условиях введения ФГОС общего образования», реализуемая в образовательных организациях на Федеральной инновационной площадке «Проектно-сетевой институт инновационного образования» (Нижний Новгород), отчасти являются сопоставимыми с опытом проектирования и разработки программы данного образовательного модуля.

*Инновационность данного модуля* состоит в организации образовательного процесса, в котором овладение магистрантом компетенциями педагогического проектирования и сценирования происходит по пути освоения модуля: от практикоориентированных образовательных дисциплин к практикам, а затем к стажерской практике в дошкольной образовательной организации – в условиях сетевого взаимодействия под руководством супервизора.

*Новизна предлагаемых решений* в данном образовательном модуле заключается в использовании педагогического проектирования и сценирования как практико-ориентированного механизма формирования профессиональной педагогической проектировочной компетентности в логике «компетенция-деятельность-компетентность» в сетевом взаимодействии, на основе соотношения изучения содержания

образования как теоретического курса и практической подготовки – 30% и 70%.

На этапе разработки данной программы разработчиками привлекались специалисты по психологии, общей педагогике, дошкольной педагогике, по педагогическому проектированию, педагогическому менеджменту, эксперты по качеству профессиональной педагогической подготовки специалистов. Замысел программы публично обсуждался на круглом столе «Практико-ориентированная магистратура: проблемы и перспективы развития» (ФГБОУ ВПО УлГПУ им. И.Н. Ульянова) с участием ученых, преподавателей ВШЭ (г. Москва), представителей ДОО г. Ульяновска, магистрантов, бакалавров педвуза. В результате обсуждения идей и замысла программы модуля «Педагогическое проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» прозвучали рекомендации: усилить прикладную часть педагогической подготовки специалистов, необходимую для реализации требований ФГОС для различных уровней образования; строить профессиональную подготовку с ориентацией на конкретные образовательные результаты; использовать педагогические технологии проектирования и сценарирования в профессиональной подготовке специалистов; обучать активным и интерактивным технологиям педагогического проектирования на уровне овладения ими; обеспечивать и использовать содержательную и технологическую вариативность организации проектной деятельности в психолого-педагогическом образовании магистрантов. Эти и другие рекомендации максимально учтены при разработке данной программы.

Настоящая образовательная программа модуля ориентирована на выполнение требований Профессионального стандарта «Педагог», Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, соответствует базовой части Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования психолого-педагогического направления.

Разработка данного модуля вносит вклад в реализацию программы модернизации педагогического образования в РФ, обеспечивая практико-ориентированную подготовку магистрантов к использованию таких инновационных видов образовательной работы как проектирование и сценарирование в сетевом образовательном взаимодействии, отвечая на социальный запрос современного общества, работодателей в компетентных педагогических кадрах, что соответствует требованиям к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога на основе реализации деятельностного подхода [9].

*Учебная программа образовательного модуля «Педагогическое проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» обеспечивает достижение цели, задач и образовательных результатов модуля посредством системы учебных дисциплин, практикумов и практик:* дисциплин общенаучного цикла: «Психотехнологии проектирования и сценарирования развивающей работы с детьми»; дисциплин профессионального цикла вариативной части (компонент по выбору): «Проектирование инновационного образовательного процесса в ДОО», «Проектирование игровой деятельности дошкольника»; практикумов (компонент по выбору): «Проектирование и сценарирование образовательной работы по художественно-творческому развитию детей дошкольного возраста», «Проектирование и сценарирование образовательной работы по познавательному развитию дошкольников»; стажерской практики (на стажировочной площадке); научно-исследовательской практики (в рамках стажерской практики). В содержании данных учебных программ модуля отражена образовательная работа по следующим образовательным областям – направлениям развития дошкольников: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; образовательная область – направление развития дошкольников – физическое развитие реализуется лишь косвенно в силу специфичности данной области.

*Практическая значимость модуля* заключается в подготовке индивидуальных и групповых проектов по направлениям ФГОС дошкольного образования, сценариев образовательных событий (мероприятий). Завершение модуля предусматривает реализацию лучших проектов и сценариев, разработанных обучающимися под руководством преподавателя вуза, курирующего данный модуль, и педагога-супервизора образовательной организации (стажировочной площадки) в ходе стажерской практики в ДОО.

*Цель модуля:* обеспечить педагогическое сопровождение магистранта в проектировании и сценарировании развивающей образовательной работы с дошкольниками в условиях реального образовательного процесса и сетевого образовательного взаимодействия на основе практико-ориентированной деятельности, что необходимо для обеспечения современного качества и инновационного развития дошкольного образования в конкретной дошкольной образовательной организации.

*Задачи модуля:*

- овладение теоретическими, научно-методическими и учебно-методическими основами проектирования и сценарирования образовательного процесса и образовательных программ, обеспечивающих развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей – образовательные области;
- освоение современных подходов к проектированию, моделированию и конструированию педагогической деятельности;
- овладение стратегиями, технологиями, техниками проектирования и сценарирования образовательной работы, необходимыми для личностного и социально-коммуникативного развития дошкольников;
- овладение формами и методами анализа и оценки педагогических проектов, процессов и результатов их реализации;
- овладение опытом самостоятельной работы, развития профессионального мышления и творческих способностей будущего воспитателя;
- формирование информационно-технологической готовности к проектированию и сценарированию образовательной работы;
- формирование проектной культуры будущего воспитателя.

Планируемые результаты образовательного модуля определены и представлены в данной программе в логике «трудовая функция – компетенции для ее выполнения – образовательные результаты модуля, необходимые для формирования компетенций и трудовой функции». На «выходе» из магистратуры магистрант овладевает проектировочной компетентностью, необходимой для выполнения следующих трудовых функций.

1. Готов творчески использовать технологии проектирования и сценарирования в образовательной работе с дошкольниками в различных видах деятельности: игровой, познавательной, художественно-творческой и в организации образовательной среды ДОО.
2. Способен использовать технологии проектирования при разработке программы развития образовательной организации.
3. Способен к применению интерактивных технологий в проектировании инновационного процесса в ДОО.
4. Умеет организовывать рефлекссию (собственного и других специалистов) профессионального опыта использования технологий проектирования и сценарирования в образовательной работе с дошкольниками.
5. Готов использовать ИКТ-технологии в проектировании и сценарировании образовательной работы с детьми.

При успешном освоении программы у магистранта будут также сформированы *компетенции*, необходимые для осуществления педагогической деятельности, а также научно-методической деятельности: разрабатывает и реализует образовательные программы и технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, опираясь на современные психолого-педагогические исследования (ПК-1), организует эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса в дошкольной организации, построенного на принципах социального партнерства и сотрудничества (ПК-2); использует методы научного исследования в решении профессиональных задач, связанных с образованием детей дошкольного возраста (ПК-3); разрабатывает социально-педагогические проекты, обеспечивающие развитие инновационных процессов в дошкольной организации (ПК-5); создаёт благоприятные условия развития детей (социально-коммуникативного, физического, речевого, познавательного, художественно-эстетического) в различных видах деятельности (ПК-6).

Образовательный процесс при изучении образовательного модуля «Проектирование и сценарирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» имеет следующие *особенности*. Профессиональное образование магистров (воспитателей) организуется *на основе практико-ориентированного подхода* с тем, чтобы выпускник магистратуры обладал компетенциями и практическими навыками для проектирования и



сценирования развивающей образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Овладение компетенциями и практическими навыками происходит *через реализацию деятельностного подхода* в непосредственной практической деятельности по проектированию и сценированию образовательной работы в ДОО и в условиях сетевого взаимодействия участников образовательных отношений, что обеспечивается соотношением изучения теоретического материала и практической подготовкой как 30% к 70%. *Личностный подход* в образовательном процессе предполагает развитие личностных характеристик магистранта как современного человека, компетентного профессионала, отличающегося проектной культурой, активного и ответственного гражданина.

Природа образовательного процесса при изучении данного образовательного модуля *отличается органичной взаимосвязью* трудовых функций, образовательных результатов, заданий и видов деятельности по изучению модуля, способов оценивания результатов и достижений магистрантов. Взаимодействие в образовательном процессе строится *как сотрудничество и реализует принципы вариативности и свободы выбора* для магистранта: заданий, видов деятельности, форм отчетности, способов оценивания, возрастных групп детей, стажёрской площадки, сетевого взаимодействия научно-методическими ресурсами. Задачи практико-ориентированной обучающей деятельности магистранта решаются в пространстве сетевого взаимодействия, которое происходит на добровольной основе участников образовательного процесса и предполагает взаимобмен научно-методическими ресурсами. Магистранты выступают в качестве тьюторов бакалавров (по направлению

«Психолого-педагогическое образование») в организации их самостоятельной и творческой работы в процессе обучения по проектированию и сценированию образовательной работы с детьми, что происходит в сетевом взаимодействии «вуз – магистратура – бакалавриат – ДОО – другие образовательные и социокультурные организации».

Для достижения цели, задач и образовательных результатов, и воплощения выше названных особенностей образовательного процесса при изучении модуля применяются *активные и интерактивные формы, методы, техники, технологии* [10, с. 13–15], адекватные целям, задачам и ожидаемым результатам практико-ориентированного образовательного модуля: интерактивная работа в малых группах сменного состава, работа проблемных групп, создание и реализация проекта (индивидуальный или групповой проект), создание сценария, тренинги, дискуссия в различных формах, орденательная игра, деловая игра, турниры, внеаудиторные интерактивные занятия, кейс-метод, работа с интернет-ресурсами, работа с библиотечными ресурсами, мини-исследование, защита портфолио, практикум в учебно-лабораторных условиях, практикум в реальной образовательной среде ДОО, практикум на стажировочной площадке.

Таким образом, формирование проектной культуры магистранта (воспитателя ДОО) происходит в процессе педагогического проектирования и сценирования при изучении образовательного модуля «Проектирование и сценирование развивающей образовательной работы с дошкольниками» в условиях практико-ориентированной подготовки в сетевом взаимодействии, что согласуется с требованиями ФГОС и Профессионального стандарта «Педагог».

#### Библиографический список

1. Заир-Бек Е.С. *Теоретические основы обучения педагогическому проектированию*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 1995.
2. Васильева В.Д. *Формирование проектной культуры инженера в условиях высшей школы*: Диссертация ... доктора педагогических наук. Махачкала, 2013.
3. Филимонюк Л.А. *Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки*: Диссертация .... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2008.
4. Веселова Ю.В. *Становление проектной культуры студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Омск, 2007.
5. Ческидова О.А. *Формирование проектной культуры учащихся общеобразовательных школ на занятиях изобразительным искусством*: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
6. Беспалько В.П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва, 1989.
7. Новичкова Н.М. Педагогическое целеполагание как современная научно-прикладная проблема. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1(44).
8. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. *Педагогическое проектирование*. Москва, 2005.
9. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: *Предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров*. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
10. Никитина Н.Н. [и др.]. *Технологии воспитания и обучения*. Ульяновск, 2011.

#### References

1. Zair-Bek E.S. *Teoreticheskie osnovy obucheniya pedagogicheskomu proektirovaniyu* <<http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-obucheniya-pedagogicheskomu-proektirovaniyu>>: Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1995.
2. Vasil'eva V.D. *Formirovanie proektnoj kul'tury inzhenera v usloviyah vysshej shkoly*: Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Mahachkala, 2013.
3. Filimonjuk L.A. *Formirovanie proektnoj kul'tury pedagoga v processe professional'noj podgotovki*: Dissertaciya .... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2008.
4. Veselova Yu.V. *Stanovlenie proektnoj kul'tury studentov v obrazovatel'nom prostranstve pedagogicheskogo kolledzha*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Omsk, 2007.
5. Cheskidova O.A. *Formirovanie proektnoj kul'tury uchashchih'sya obsheobrazovatel'nyh shkol na zanyatiyah izobrazitel'nyim iskusstvom*: Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
6. Bepal'ko V.P. *Slagaemye pedagogicheskoi tehnologii*. Moskva, 1989.
7. Novichkova N.M. Pedagogicheskoe celepolaganie kak sovremennaya nauchno-prikladnaya problema. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1(44).
8. Kolesnikova I.A., Gorchakova-Sibirskaya M.P. *Pedagogicheskoe proektirovanie*. Moskva, 2005.
9. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nyim standartom pedagoga: *Predlozheniya k realizacii deyatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov*. Available at: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml>
10. Nikitina N.N. [i dr.]. *Tehnologii vospitaniya i obucheniya*. Ul'yanovsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.12.14

УДК 812. 512. 141. 09

**Akkuzhina F.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Bashkir Literature, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: faurya@yandex.ru

**TEACHING THE CREATIVE WRITING OF SMALL GENRE WORKS (WITH REFERENCE TO FEATURE-PUBLICISTIC GENRE OF SKETCHING).** In the theoretical part of the article the meaning of the term "artistic and journalistic genres" is revealed. The researcher emphasizes that the artistic and journalistic genres are the features of two literary fields and a large amount of information and serve as information and analytical genres. The work also shows that the characteristic features of sketches are disclosed, its species are listed (portrait, content, full-scale) and their characteristic features. The paper describes a method of teaching creative writing to students with reference to sketches. Theoretical and practical stages of work with sketches are shown. The work in the given research field presents analytical and constructive exercises that can be used in teaching to write literary sketches. Teaching literary describing portraits is very useful in the classroom as pupils can write about their classmates, a teacher or other people, with whom they meet every day. This work is not time-consuming, which leaves more time to do corrections in the written papers.

**Key words:** teaching, creative written work, minor genres, publicistic, artistic and publicistic genres, portrait sketch.

**Ф.А. Аккужина**, канд. пед. наук, доц. каф. башкирской литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак, E-mail: faurya@yandex.ru

## ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКИМ ПИСЬМЕННЫМ РАБОТАМ МАЛОГО ЖАНРА (на примере художественно-публицистического жанра зарисовки)

В теоретической части статьи раскрывается значение термина «художественно-публицистические жанры» и подчёркивается, что художественно-публицистические жанры несут в себе особенности двух литературных полей, большой объём информации и выполняют функции информационных и аналитических жанров. Раскрыты жанровые признаки зарисовки, указаны её виды (портретная, событийная, натурная) и их характерные особенности. В статье описана методика обучения творческим письменным работам учащихся на примере зарисовки, указаны теоретические и практические этапы работы над зарисовками, представлены упражнения аналитического и конструктивного характера для обучения зарисовкам.

**Ключевые слова:** обучение, творческие письменные работы, малые жанры, публицистика, художественно-публицистические жанры, портретная зарисовка.

От публицистики художественно-публицистические жанры взяли остроту, злободневность, логико-рациональную систему исследования окружающего мира и человека, от художественной литературы – модели образных систем и образную стилистическую структуру. Очевидно, что художественно-публицистические жанры, питаясь соками двух литературных полей, приобрели большой внутренний потенциал, более предпочтительные возможности воздействия на читательскую аудиторию, чем другие жанры средств массовой информации. Они могут нести большой объём информационных сообщений, в состоянии разрабатывать оперативные и проблемные ситуации, анализировать самые сложные жизненные явления, то есть успешно выполнять функции информационных и аналитических жанров, одновременно создавая ощущение живой, полнокровной реальности, которую читатель не только воспринимает логически, но и видит в нарисованных словом деталях, образах, картинах.

Художественно-публицистические тексты активно воздействуют на разум и чувства читателей и, кроме того, выполняют высокую эстетическую функцию, свойственную произведениям художественной литературы и искусства [1, с. 187].

«Каждый художественно-публицистический текст – это единое целое, в котором публицистические и образные компоненты взаимно дополняют друг друга, обеспечивая новое, часто неожиданное звучание сочетанием знакомых слов, образов, а также всему тексту» [2, с.188].

В художественно-публицистических жанрах входят очерк, зарисовка, эссе, фельетон, памфлет, которым свойственно аналитическое начало. Анализ здесь сочетается с образом, проявляется через эмоционально-образную систему. Для художественно-публицистических жанров характерно двойное подчинение: с одной стороны – публицистике, с другой – художественной литературе. Это их специфика, которая заключается в неразрывном единстве, синтезе логического и образного, рационального и эмоционального начала [1, с. 171].

Рассмотрим характерные признаки зарисовки.

Отличительный и устойчивый признак зарисовки – образность. Именно она дает картину того, что произошло в определённом месте, в конкретный момент. Отражённое ею событие обычно не растянуто во времени и пространстве. Это как бы одно звено из цепочки взаимосвязанных жизненных фактов. Но звено по своей фактуре яркое, выразительное. Именно яркость, выразительность самого события обеспечивает его образное отражение.

В зарисовке факт, эпизод, событие раскрывается через словесный рисунок. Автор зарисовки должен зримо восстановить картину действия – написать так, чтобы читатель «увидел» его в деталях, в натуральном виде, то есть получил образную информацию.

Зарисовка бывает трех видов: портретная, событийная, натурная.

Портретная зарисовка служит для запечатления всей биографии человека. Зарисовка – жанр малоформатный. Лучший вариант – сосредоточить внимание на образном раскрытии одного эпизода. Но этот эпизод должен быть типичным, характерным для жизненного кредо личности. Портретную зарисовку пишут по оперативному поводу: читатель должен видеть, почему этому человеку посвящена газетная публикация именно в это время, оперативным поводом может быть награждение, юбилей, интересная встреча.

Бывают такие события, которые требуют не только оперативного, но и красочного, зримого отражения. Здесь незаменимой формой является событийная зарисовка. Событийная зарисовка концентрирует внимание на образной форме, раскрывает ход события, его смысл и суть. Зарисовку можно написать по следам события, побывав в тех местах, где оно происходило, побеседовав с его участниками, поздравившись с соответствующими документами [1, с.177 – 178].

Событийная зарисовка, как правило, «населена» действующими лицами. Параллельно с развитием действия создается своеобразный коллективный портрет участников события.

Ещё один вид жанра – натурная зарисовка (образная фиксация природных явлений, описание конкретных особенностей времен года). Натурные зарисовки публикуют в постоянных рубриках – «Заметки натуралиста», «Заметки фенолога», «По родному краю», «Этюды» [1, с.80].

Предлагаем описание занятия, посвященного портретной зарисовке. Обучение портретной зарисовке удобно тем, что учащиеся пишут о своих одноклассниках, о соседе по парте, об учителе, потому что они ежедневно общаются, знают друг друга хорошо, то есть на сбор материала для написания портретной зарисовки времени не потребуется, а соответственно больше времени останется для написания и корректировки сочинения.

На первом занятии учащиеся получают необходимые теоретические сведения о портретной зарисовке. После чего учащимся предлагается задание прочитать портретную зарисовку из газет, кратко рассказать, о ком и о чём идет речь. В процессе бе-

седьмой учитель обращает внимание учащегося на форму изложения зарисовки и дает общую характеристику зарисовке. Учитель отмечает, что отличительный и устойчивый признак зарисовки – образность, которая представляет картину того, что произошло в определенном месте, в конкретный момент. В зарисовке факт, эпизод, событие раскрывается через словесный рисунок. Автор зарисовки должен зримо восстановить картину действия – написать так, чтобы читатель «увидел» его в деталях, в натуральном виде, то есть получил образную информацию.

Далее учитель показывает из газеты конкретный пример и определяет место и роль портретной зарисовки в газете. После чего по вопросам, записанным на доске, коллективно разбирается портретная зарисовка.

На начальном этапе обучения перед учащимися ставятся такие вопросы:

1. О ком идёт речь в данном тексте? С чего начинается свою зарисовку автор? 2. Найдите и прочитайте в тексте те строки, где описывается портрет героя. 3. Где он живет, чем занимается? 4. Назовите самый интересный эпизод из его жизни. 5. Какие особенности у героя?

Проанализировав еще несколько портретных зарисовок, учащиеся делают вывод о том, что зарисовка – жанр малоформатный. Лучший вариант сосредоточить внимание на образном раскрытии одного эпизода. Но этот эпизод должен быть типичным, характерным для жизненного кредо личности.

Затем, используя эти вопросы и ответы, учащиеся под руководством учителя составляют примерный план зарисовки. После обсуждения многочисленных вариантов и корректировки план записывается на доске.

План: 1. Биография героя. 2. Портрет. 3. Место жительства, обстановка, в которой живет и работает герой. 4. Самые интересные эпизоды из его жизни. 5. Личность героя и его особенности. Составление плана ориентирует учащихся на основные моменты портретной зарисовки.

Далее дается домашнее задание: найти в газетах портретную зарисовку и проанализировать по плану или составить свой план.

Второе практическое занятие начинается с анализа портретных зарисовок, внимание учащихся обращается на содержание, построение, заголовок и образность языка зарисовки. На примере одной портретной зарисовки анализируются языковые средства.

Таким образом, учащиеся приходят к выводу, что главное при написании портретной зарисовки – уметь раскрыть через словесный рисунок эпизод, событие, портрет личности так, чтобы читатель «увидел» его в деталях, в натуральном виде, то есть получил образную информацию.

Прежде чем предложить учащимся написать портретную зарисовку на одноклассника, друга, необходимо выполнить конструктивные упражнения, где требуется дописать по данному

началу портретную зарисовку. Затем учащиеся приступают к подготовке плана портретной зарисовки друга, одноклассника. В процессе диалога учащиеся рассказывают друг другу о себе, запоминают внешность, обстановку, придерживаются правила: для того, чтобы написать хорошую зарисовку, автор должен всё видеть и слышать сам. Прослушиваются заголовки и планы одного-двух учащихся, коллективно обсуждаются, анализируются, сравниваются, исправляются. Этот подготовительный этап даёт возможность приступить к коллективному составлению устной портретной зарисовки. Выполнение этого задания даёт возможность поработать над употреблением выразительных средств языка в портретной зарисовке. После чего учащиеся приступают к своим зарисовкам и заканчивают работу дома.

На следующем занятии учитель раздаёт ученикам проверенные зарисовки и предлагает коллективно проанализировать некоторые из них. Анализ работ проводится по следующему плану:

1. Интересна ли зарисовка по содержанию? 2. Соответствует ли заголовок содержанию? 3. Какие языковые средства использованы для раскрытия портрета личности? 4. Сформулируйте свое мнение о работе (Какие можно внести поправки, что доработать, расширить, сократить?).

Анализируя портретные зарисовки, учащиеся высказывают своё мнение о работе, отмечают её положительные и отрицательные стороны, дают оценку.

Контрольное задание можно провести в классе или дома. В зависимости от подготовленности учащихся и их интересов, учитель даёт задание (или ученики выбирают его самостоятельно) и предлагает написать зарисовку.

Проверенные работы анализируются и редактируются.

Проданная работа по обучению газетным жанрам способствует повышению интереса учащихся к изучению и написанию сочинений малого жанра, создаёт благоприятные условия для формирования у них навыков, умений, что позволяет им относительно свободно использовать свои знания в различных ситуациях и на уроках башкирской литературы.

Большое значение имеет такого рода работа и для учителя: она заставляет его постоянно находиться в поиске и помогает установить тесные и живые контакты со школьниками, а это положительно сказывается на всем учебном процессе.

Таким образом, обучение творческим письменным малым жанрам направлено на развитие творческих способностей учащихся. Немногие из учащихся станут журналистами, филологами, но они получают определённые навыки и умения написания текстов газетных жанров, что вполне может пригодиться в жизни.

В заключение следует сказать, что внеклассная работа создаёт широкие возможности для проявления и развития творческих, литературно-художественных склонностей и способностей учащихся.

#### Библиографический список:

1. Богданов Н.Т., Вяземский Б.А. *Справочник журналиста*. Москва, 1971.
2. Саяхова Л.Г. *Связный текст как учебная единица на уроках русского языка*. Уфа, 1987.

#### References

1. Bogdanov N.T., Vyazemskij B.A. *Spravochnik zhurnalista*. Moskva, 1971.
2. Sayahova L.G. *Svyaznyj tekst kak uchebnaya edinica na urokah russkogo yazyka*. Ufa, 1987.

Статья поступила в редакцию 04.12.14

УДК.378. ББК.74.48.

**Bagautdinov Z.M.**, senior teacher, Department of Physical Education, Dagestan State Pedagogical University (Mahachkala, Russia), E-mail: Gadjiev82@mail.ru

**THE CONCEPTUAL MODEL OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL TRAINING TEACHER.** The article discusses the formation of professionalism of teachers in physical education. The work describes a conceptual model, which includes a target program and substantial components. The most dynamic part of the model of professional development of a teacher of physical education defined information-analytical and integrative forms of activity. Particular attention of the author is given to the justification of organizational and pedagogical conditions and to the development of methodological support in forming professionalism among teachers of physical education. The article is dedicated to complex research of professionalism of a teacher of physical training, whose skills are believed consist of the following blocks: informational-analytical, design and prognostic, organizational executive and integrative blocks.

**Key words:** model, technology, professionalism, physical education teacher, teacher's professionalism.



**З.М. Багаутдинов**, ст. преп. каф. физического воспитания Дагестанского государственного педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: Gadjev82@mail.ru

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются вопросы формирования профессионализма учителя физической культуры, концептуальная модель формирования включает программно-целевой и содержательные компоненты. При этом наиболее динамичной частью модели профессионального становления учителя физической культуры определены информационно-аналитическая и интегративная формы деятельности. Особое внимание уделено обоснованию организационно-педагогических условий, разработке методического обеспечения профессионализма учителя физической культуры. Статья посвящена комплексному исследованию модели повышения профессионализма учителя физической культуры. Комплексная модель включает блоки: информационно-аналитический, проектно-прогностический, организационно-исполнительный и интегративный.

**Ключевые слова:** модель; технология; профессионализм, учитель физической культуры, профессионализм учителя.

Вопросы профессионально-педагогического образования подготовки учителя всегда находились в центре внимания, о чём свидетельствуют исторические документы, правительственные и иные постановления, а также научные публикации П.П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, С.М. Фридмана, С.Т. Шацкого и др., идеи которых способствовали становлению государственной системы подготовки педагогических работников. При этом основу системы составили институты и факультеты повышения квалификации, методические кабинеты, в которых функционировала модель подготовки специалистов, ориентированных на решение вопросов обеспечения государственной политики в сфере педагогического образования, создания учебных планов и программ, удовлетворяющих целям подготовки высокопрофессиональных специалистов [1].

С учётом сказанного, на современном этапе развития актуальное значение приобретают вопросы обоснования организационно-педагогических условий формирования профессионализма учителя физической культуры, разработки методического обеспечения, выявления продуктивных педагогических технологий, обеспечивающих овладение профессионализмом и т.д.

Сравнительно-сопоставительный анализ различных позиций позволяет выделить в модели формирования профессионализма научно обоснованные требования к содержанию профессиональной деятельности, выделить качества личности, способствующие успешному выполнению профессиональных функций. При этом в модели нами обозначены две содержательные стороны, первая из которых включает совокупность значимых для профессиональной деятельности качеств (нормативный профессионализм), а вторая – внутреннее содержание личности профессионала, представляющее собой набор свойств личности [2].

Анализ психолого-педагогической и другой литературы показывает, что профессиональная деятельность учителя физической культуры складывается из профессионального мировоззрения, мастерства и поведения, в совокупности способствующих достижению позитивного результата. При этом готовность к профессиональному общению, как часть деятельности учителя физической культуры, характеризует коммуникативную компетенцию и включает нормы делового общения, характерные для избранного вида деятельности, знание специфической терминологии, (иногда не имеющей аналогов в русском языке), умение вступать в деловые контакты и сотрудничество, вызывать интерес к своему делу и т.д. [3].

Сегодня коммуникативная компетентность как выраженная мотивация, позитивная профессиональная самостоятельность в решении профессиональных задач, духовная связь с профессией (профессиональный долг, насыщение нравственными ценностями профессии), дополняется и преломляется через характер индивида, его склонности, привычки, морфофункциональный статус. При этом индивидуально-личностные качества преломляются через основные функции, отвечающие современным представлениям и потребностям социума [4].

Профессиональное развитие, как показатель готовности к педагогической деятельности, к принятию управленческих решений, выступает значимыми личностными свойствами, в которых интегрированы компетенции учителя физической культуры: специальная деятельностная компетенция; социально-коммуникативная компетенция; индивидуальная компетенция. С этих позиций модель повышения профессионального уровня учителя физической культуры основывается на направлениях модер-

низации системы подготовки специалиста для физкультурного образования, в связи с чем структурно включает информационно-аналитический, проектно-прогностический, организационно-исполнительский, диагностический компоненты.

Приведённые компоненты модели характеризуют конкретные, существенные стороны профессиональной деятельности учителя физической культуры, где первый блок включает сгруппированные личностные качества, обеспечивающие расширение компетентности за счёт накопления новой информации, анализа и критического переосмысливания инноваций. В прогностический блок модели включены элементы, связанные с проектированием профессиональной деятельности, регламентированные нормативными актами и инструкциями, а мотивационный блок ориентирован на развитие познавательной активности слушателей, стимулирование их на успешные действия по приобретению профессиональных умений и навыков.

Организационно-исполнительский блок объединяет все виды деятельности, относящиеся к сфере организации и управления образовательным процессом, включая интегрированные формы профессиональной деятельности, с преимущественной опорой на личностные качества.

Для реализации концептуальной модели формирования профессионализма учителя физической культуры разработана технология, где учитываются следующие аспекты: накопление новых знаний и их анализ (информационно-аналитический блок); развитие умений и навыков организационно-управленческой деятельности (организационно-исполнительный блок); изучение и практическое применение нормативных актов, инструкций и положений (нормативно-распределительный блок); системное интегрирование знаний из области смежных наук (профессионально-интегративный блок); прогнозирование развития индивидуально-личностных качеств учителя физической культуры (проектно-прогностический блок). При этом в каждом блоке представлены личностные критерии профессионализма, для чего выделены 14 групп индивидуально-личностных характеристик профессионализма и готовности к профессиональной деятельности, относящиеся к различным блокам концептуальной модели.

На основе анкетного опроса выделены критерии, характеризующие профессионализм учителя физической культуры, определён уровень сформированности, который у более половины (57,6%) опрошенных респондентов характеризуется острой потребностью в повышении профессионализма («да, безусловно»), у трети опрошенных (27,8%) – «скорее да, чем нет», а неопределённым отношением к повышению профессиональной компетентности, где просматривается негативизм («скорее нет, чем да») обладают 9,2% опрошенных. Только 5,4% опрошенных полностью удовлетворены уровнем профессионального мастерства («нет, не нуждаюсь»). Следовательно, большинство опрошенных (85,4%) указывают на значимость повышения профессионального уровня, потребность в знаниях и практических умениях, что говорит о практическом отсутствии специалистов, не желающих повышать профессиональный статус, безусловном стремлении к повышению профессионального мастерства.

Проверка готовности к профессиональной деятельности проводилась с привлечением 86 учителей физической культуры, а также специалистов управленческого звена (районные и городские комитеты, руководители детских и юношеских спортивных школ, преподаватели вузов и т.д.).

Обобщение результатов предпочтений и выбора факторов, способствующих профессионализму, позволило наряду с проблемами сугубо профессионального роста выделить и другой фактор – «изучение рыночной конъюнктуры и соответствие роста профессионализма условиям рынка стимулирования труда специалистов образования, управление развитием физической культуры в условиях рынка» и т.д.

В рамках исследования также уточнены формы решения проблемы, где выявлено, что учителя физической культуры отдают предпочтение специальной курсовой подготовке (73,6%), очно-заочной форме обучения (36,4%), обмену опытом работы (40,3%) и самообразованию (31,2%) (табл.1).

При разработке модели формирования профессионализма будущего учителя физической культуры, мы исходили из того, что в отечественной педагогике он как профессионал, занима-

ющийся социально значимой деятельностью, должен владеть спецификой деятельности, специальными знаниями, умениями и навыками, а также обусловленными качествами личности. При этом профессионализм целесообразно оценивать через профессиональную компетентность, определяемую как уровень владения социальным опытом и способностями личности, включая совокупность качеств, обеспечивающих эффективное управление педагогическим процессом, достижение оптимальных результатов в физической подготовленности и совершенствование личности школьника.

С учётом сказанного, в качестве организационно-педагогических условий формирования профессионализма в процессе курсовой подготовки определены создание концептуальной модели, дидактической среды, последовательное освоение специальных знаний и практических умений.

Таблица 1

Предпочтительные формы повышения профессионализма учителя

| № п/п | Вид (форма) повышения уровня профессионализма                                | % от числа опрошенных |
|-------|--|-----------------------|
| 1     | Курсы повышения квалификации (с отрывом от основной деятельности)            | 73,6                  |
| 2     | Заочное обучение   | 17,2                  |
| 3     | Проблемные семинары, научно-практические конференции, круглые столы.         | 36,4                  |
| 4     | Индивидуально-консультативная подготовка                                     | 13,8                  |
| 5     | Обмен опытом работы, изучение инновационных проектов, нормативных документов | 40,3                  |
| 6     | Самостоятельная работа   | 31,2                  |

#### Структура профессионализма учителя физической культуры:

**Информационно-аналитический блок:** интерпретация законодательных актов, нормативных, документов и инструкций; знание специальных научных дисциплин в сфере профессиональной деятельности; психолого-педагогические знания; достижения науки в сфере педагогики и психологии;

**Проектно-прогностический блок:** психолого-педагогические и организационные основы разработки учебных планов и программ; системные знания управления образовательным процессом; основы планирования профессионального роста.

**Стимулирующе-мотивационный блок:** умения и навыки осуществления мотивационно-учебной деятельности; знания современной науки; обеспечение социально-правовой защиты.

**Организационно-исполнительный блок:** способность к инновационной деятельности; позитивное отношение к инновациям; исполнительская дисциплина.

**Интегративный блок:** способность к освоению достижений в сфере профессиональной деятельности; способность самосовершенствованию; освоение практических умений и навыков.

В разработанной нами модели профессиональной подготовки учителя физической культуры (табл. 2) приведены аспекты, получившие по результатам исследований конкретное воплощение и интерпретацию, где наиболее динамичной частью для становления является информационно-аналитический проектно-прогностический и организационно-исполнительский блоки. При этом изменения показателей концептуальной модели формирования профессионализма учителя физической культуры к концу эксперимента указывают на существенные сдвиги в организационно-исполнительном блоке (7,4 балла), в стимулирующе-мотивационном компоненте эти изменения оказались незначительными (6,2 и 6,4 балла соответственно,  $P = 0,05$ ), а в информационно-аналитическом – статистически достоверными (5,8 и 7,1 балла,  $P = 0,05$ ).

Обобщая вышеизложенное, отметим, что развитие профессионализма учителя физкультуры через инновационную деятельность, приёмы и средства включения в профессионально-педагогическую деятельность, требуют овладения не только учебным предметом, но и развития у обучаемых двигательной рефлексивной активности, готовности к рефлексии и мыслительным операциям.

Таблица 2

Показатели развития профессионализма будущего учителя физической культуры

| Уровень | Оцениваемый модуль            | Уровень профессионализма |      |      |         |      |      |         |      |      |
|---------|-------------------------------|--------------------------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|
|         |                               | низкий                   |      |      | средний |      |      | высокий |      |      |
|         |                               | и.д.                     | к.д. | р.   | и.д.    | к.д. | р.   | и.д.    | к.д. | р.   |
| 1       | Информационно-аналитический   | 43,7                     | 32,3 | 0,05 | 40,2    | 35,4 | 0,05 | 16,1    | 32,3 | 0,05 |
| 2       | Стимулирующе-мотивационный    | 25,2                     | 27,6 | 0,05 | 44,6    | 41,2 | 0,05 | 30,2    | 31,2 | 0,05 |
| 3       | Проектно-прогностический      | 39,1                     | 40,4 | 0,05 | 38,8    | 41,2 | 0,05 |         | 18,4 | 0,05 |
| 4       | Организационно-исполнительный | 27,3                     | 13,8 | 0,05 | 39,6    | 48,1 | 0,05 | 33,1    | 38,1 | 0,05 |

## Библиографический список:

1. Ашмарин Б.А. *Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании*. Москва, 1978.
2. Гаджиев Г.М. *Проектно-преобразовательная деятельность школьников*. Махачкала, 2002.
3. Беспалько В.П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Педагогика. М., 1995.
4. Сериков Г.Н. *Личностно-ориентированное обучение*. Москва, 2005.

## References

1. Ashmarin B.A. *Teoriya i metodika pedagogicheskikh issledovaniy v fizicheskom vospitanii*. Moskva, 1978.
2. Gadzhiev G.M. *Proektno-preobrazovatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov*. Mahachkala, 2002.
3. Bepal'ko V.P. *Pedagogika i progressivnye tehnologii obucheniya*. Pedagogika. M., 1995.
4. Serikov G.N. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie*. Moskva, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.12.14

УДК 330.4:378

**Baygusheva I.A.**, Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Mathematics and Methods of Teaching, Astrahan State University (Astrahan, Russia), E-mail: iabai@mail.ru

**TRAINING MATHEMATICS TEACHERS TO FORM GENERALIZED METHODS IN SOLVING TYPICAL PROFESSIONAL PROBLEMS OF ECONOMISTS.** The paper refers to the definition of the necessity of special training of mathematical disciplines teachers in realization of a concept of professionally directed mathematical training of future economists in universities. The paper defines the contents of readiness of teachers to this activity and observes necessary competences for this type of activity, which are not provided by the Federal State Educational Standard of Higher professional education in "Economics" in staff providing of educational process. The program of the professional development for teachers of mathematical disciplines is worked out, which provides the necessary level of their training. The methodic details for this program realization are given. The author proves the necessity of making a teaching course as an additional professional training to mathematics teachers, who teach at Economics Departments in universities. The paper contains description of the curriculum of this training course.

**Key words:** professional direction of mathematical training, typical professional task, generalized decision method, professional training program.

**И.А. Байгушева**, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. математики и методики её преподавания Астраханского государственного университета, г. Астрахань, E-mail: iabai@mail.ru

## ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ ОБОБЩЁННЫХ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ ТИПОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ЭКОНОМИСТА

Обоснована необходимость специальной подготовки преподавателей математических дисциплин к реализации концепции профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе. Раскрыто содержание понятия готовности преподавателей к этой деятельности и выделены необходимые специальные компетенции, не предусмотренные требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению «Экономика» к кадровому обеспечению учебного процесса. Разработана программа курса повышения квалификации для преподавателей математических дисциплин, обеспечивающая им необходимый уровень такой подготовки. Приведены методические рекомендации для реализации данной программы.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность обучения математике, типовая профессиональная задача, обобщенный метод решения, программа повышения квалификации.

Модернизация отечественной системы высшего профессионального образования обуславливает потребность в развитии профессиональной компетентности преподавателей вузов. Даже высокий уровень научно-математической и методической подготовки преподавателей не обеспечивает ожидаемого обществом результата обучения в вузе – специалиста, способного к самообразованию и саморазвитию, к системному применению математических знаний, умений и ценностных установок для успешного решения профессиональных задач. Согласимся с К.К. Арабян: «Очень важно, чтобы студент в начале своего обучения понимал значение выбранной профессии, чтобы у него постепенно формировались практические навыки, приближенные к реальной жизни. Ключевая роль в этом процессе отводится преподавателю» [1, с. 48].

Однако в настоящее время остаётся целый ряд проблем, затрудняющих практическую реализацию профессиональной направленности математической подготовки экономистов в вузе:

- принятие компетентного подхода в качестве одного из основных направлений модернизации российской системы образования в отсутствие общепринятого понимания содержания понятия «математическая компетентность специалиста» как провозглашенной цели математической подготовки в вузе.

- отсутствие полной обоснованной системы обобщённых видов деятельности (типовых задач) по математике, адекватных будущей профессиональной деятельности специалистов в области экономики, и методики их формирования.

- недостаточность существующих учебно-методических средств обучения математике студентов экономических специальностей вузов, обеспечивающих условия реализации принципа профессиональной направленности математической подготовки будущих экономистов.

- отсутствие критериев оценки качества математической подготовки экономистов в вузе.

Для успешного внедрения профессионально направленного обучения математике в высшей школе требуется безотлагательное решение поставленных проблем. Нами предложена концепция формирования обобщённых методов решения типовых профессиональных задач (ТПЗ) в процессе математической подготовки экономистов в вузе [2], обеспечивающая теоретическое обоснование и путь практической реализации перехода от заявленной во ФГОС по направлению «Экономика» [3] модели специалиста к профессионально компетентному специалисту в области экономики. Основные положения данной концепции:



1. Принцип профессиональной направленности обучения (ориентация математической подготовки в её целевом, содержательном и процессуальном аспектах на динамическое моделирование профессионального труда экономиста) является системообразующим в дидактике математической подготовки экономистов в вузе [4].

2. Проблему реализации принципа профессиональной направленности можно решить, если цели математической подготовки экономистов в вузе представить в виде системы типовых профессиональных задач экономиста и обобщенных методов их решения.

3. Цель математической подготовки будущих экономистов в вузе – сформировать их математическую компетентность. Под математической компетентностью экономистов мы понимаем способность и готовность решать методами математики типовые профессиональные задачи и повышать свою профессиональную квалификацию. Типовая профессиональная задача – это цель, которую специалист многократно ставит перед собой в процессе своей профессиональной деятельности.

4. Система типовых профессиональных задач экономистов состоит из следующих пяти задач [5]:

- 1) сбор и обработка экономической информации;
- 2) нахождение или оценка значений показателей, характеризующих экономическую деятельность;
- 3) выявление зависимости, её вида и свойств между параметрами экономической деятельности;
- 4) прогнозирование экономической деятельности;
- 5) планирование экономической деятельности.

5. Для достижения цели необходимо так организовать процесс обучения математике, чтобы знания, опорные для выполнения действий, входящих в содержание обобщенных методов решения типовых профессиональных задач, и сами эти методы стали предметом специального усвоения студентами, что повысит уровень их профессиональной компетентности.

6. Овладение обобщенными методами решения типовых профессиональных задач предполагает, что выделить их должны сами студенты.

7. Формирование математической компетентности будущих экономистов должно осуществляться непрерывно в период обучения в вузе на четырех уровнях [6]:

- *адаптационный уровень* осуществляется в рамках специальной дисциплины «Практикум по математике» посредством учебных задач школьного курса математики;
- *предметный уровень* осуществляется в рамках базовых математических дисциплин посредством учебных задач;
- *междисциплинарный уровень* осуществляется в рамках математических, информационных и экономических дисциплин посредством псевдопрофессиональных задач;
- *профессиональный уровень* осуществляется в рамках специальных дисциплин, производственной практики и дипломного проектирования посредством профессиональных задач.

Формирование компетентности должно быть доведено до уровня, когда типовые профессиональные задачи станут опорой для решения любых конкретных профессиональных задач экономиста.

8. Необходима организация специальной методической подготовки преподавателей математических дисциплин к реализации профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе.

Остановимся подробнее на последнем положении концепции. Справедливо отмечает О.В. Манькова: «Для повышения профессиональной компетентности преподавателя необходимо непрерывно расти в профессиональном плане, соответствовать постоянно меняющимся факторам в области обучения и преподавания» [7, с. 186]. Необходимость специальной подготовки преподавателей, независимо от их педагогического стажа и квалификационного уровня, обусловлена тем, что такая деятельность является для них новой и требует новых дополнительных знаний и умений.

Готовность преподавателей к реализации концепции профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе имеет два аспекта: во-первых, сами преподаватели должны владеть обобщенными методами решения ТПЗ экономистов и, во-вторых, они должны владеть методикой обучения студентов обобщенным методам решения ТПЗ экономистов и быть готовы к её использованию в целях совершенствования

учебного процесса и достижения современных образовательных результатов.

Следовательно, преподавателю математической дисциплины необходимо не только соответствовать требованиям ФГОС ВПО по направлению «Экономика» к кадровому обеспечению учебного процесса, но и обладать следующими специальными компетенциями:

- осознаёт необходимость и область применения математических знаний для осуществления профессиональной деятельности экономиста;
- владеет обобщенными методами решения ТПЗ экономиста;
- способен выбрать определенные типы профессиональных задач экономиста для изучения в рамках конкретных модулей математической дисциплины;
- способен разрабатывать системы конкретных псевдопрофессиональных задач определенного типа для решения в рамках учебных модулей;
- способен выделять математические знания учебных модулей, необходимые для решения ТПЗ экономистов;
- способен разрабатывать методы решения конкретных ТПЗ экономиста, опираясь на обобщенные методы их решения;
- владеет методикой обучения студентов обобщенным методам решения ТПЗ экономистов на всех этапах этого процесса.

Отсюда возникает необходимость в разработке курса повышения квалификации преподавателей математических дисциплин, работающих на экономических факультетах вузов. Нами разработана программа такого курса.

### **Программа курса повышения квалификации преподавателей**

#### **«Реализация профессиональной направленности математической подготовки экономистов в университете»**

##### **I. Пояснительная записка**

1.1 Курс предназначен для кратковременного повышения квалификации преподавателей математических дисциплин в вузе.

1.2 Курс имеет следующие цели:

- научить обобщенным методам решения типовых профессиональных задач экономистов;
- научить методике обучения студентов обобщенным методам решения типовых профессиональных задач экономистов в процессе их математической подготовки в вузе.

1.3 В соответствии с поставленными целями курс состоит из двух разделов:

Раздел 1. «Обобщенные методы решения ТПЗ экономистов».

Раздел 2. «Методика обучения обобщенным методам решения ТПЗ экономистов в процессе математической подготовки в университете».

1.4 Слушатель, успешно освоивший программу курса, должен обладать перечисленными выше компетенциями.

1.5 Общее количество аудиторных часов на освоение материала курса – 24 часа. Форма итогового контроля – зачёт.

##### **II. Содержание программы**

###### **Раздел 1. Обобщенные методы решения ТПЗ экономистов.**

Тема 1. Цели и задачи математической подготовки экономистов в университете.

Современные требования к специалистам в области экономики. Принцип профессиональной направленности обучения в дидактике математической подготовки специалистов в высшей школе. Основные положения концепции профессионально направленной математической подготовки экономистов в университете.

Тема 2. Типовые профессиональные задачи (ТПЗ) экономистов, при решении которых используются математические знания.

Понятие «типовая профессиональная задача». Методы выделения ТПЗ экономистов, при решении которых используются математические знания. Цели и конечные продукты ТПЗ экономистов.

Тема 3. Обобщенные методы решения ТПЗ экономистов.

Общая схема построения обобщенных методов решения ТПЗ экономистов. Построение обобщенных методов решения ТПЗ экономистов. Математические знания, необходимые для

реализации обобщенных методов решения ТПЗ экономистов

Тема 4. Модель обучения обобщенным методам решения ТПЗ экономистов в процессе математической подготовки в университете.

Этапы и компоненты модели обучения обобщенным методам решения ТПЗ экономистов в процессе математической подготовки в университете. Модульное построение математической подготовки.

*Раздел 2. Методика обучения обобщенным методам решения ТПЗ экономистов в процессе математической подготовки в вузе.*

Тема 5. Методика проведения адаптационного этапа обучения.

Цель, содержание и дидактические средства адаптационного этапа. Содержание деятельности преподавателя по проведению адаптационного этапа.

Тема 6. Методика проведения дисциплинарного этапа обучения.

Цель, содержание и дидактические средства дисциплинарного этапа. Содержание деятельности преподавателя по проведению дисциплинарного этапа.

Тема 7. Методика проведения междисциплинарного этапа обучения.

Цель, содержание и дидактические средства междисциплинарного этапа. Методика выделения типов профессиональных задач экономистов при изучении учебных модулей. Методика разработки конкретных ТПЗ экономистов при изучении учебных модулей. Методика применения обобщенных методов для решения конкретных ТПЗ экономистов. Методика обучения обобщенным методам решения ТПЗ экономистов.

Тема 8. Методика проведения профессионального этапа обучения.

Цель, содержание и дидактические средства профессионального этапа. Содержание деятельности преподавателя по организации проектной деятельности студентов в процессе математической подготовки. Критерии оценивания проектной деятельности студентов.

При изучении раздела 1 основное внимание уделяется вопросу теоретической подготовки слушателей, а при изучении раздела 2 – практическим занятиям. На практические занятия отводятся не только аудиторские часы, но и часы самостоятельной работы. Чтобы у преподавателя было достаточно времени для самостоятельного выполнения домашних заданий, рекомендуем проводить практические занятия с интервалом в одну неделю (2 академических часа в неделю). Преобладание в тематическом плане программы часов, отведенных на практические занятия, обусловлено тем, что овладеть обобщенными методами решения задач и методикой их формирования можно только в процессе их разработки в различных конкретных условиях и многократного применения.

Методика формирования у слушателей обобщенных методов решения ТПЗ состоит из следующих действий:

1. *Создание мотивационной ситуации, в результате которой у слушателей возникает потребность в овладении новыми знаниями.* Приведем пример такой ситуации. Можно представить 10–12 псевдопрофессиональных задач экономиста, относящихся к разным типам ТПЗ, и предложить классифицировать их по цели и конечному продукту. Всего получится пять групп конкретных задач. Затем предложить придумать псевдопрофес-

сиональную задачу, не относящуюся ни к одной из групп по своей цели и конечному продукту. Будут предприняты попытки, но в результате обсуждения выяснится, что все предлагаемые задачи принадлежат к одной из пяти установленных групп; и достаточно их переформулировать, как это становится очевидным. Вывод: если выделить обобщенные методы решения для задач каждого типа, то мы приобретем инструмент, который позволит алгоритмизировать процесс решения любых профессиональных задач экономистов.

2. *Разработка слушателями обобщенных методов решения ТПЗ экономистов.* Для того чтобы слушатели самостоятельно выделили обобщенные методы, можно разделить их на пять рабочих групп по количеству видов ТПЗ и предложить каждой группе разработать метод решения задач соответствующего типа. Затем рабочие группы представляют свои варианты для общего обсуждения, в результате которого формулируются и утверждаются окончательные варианты обобщенных методов решения ТПЗ всех видов.

3. *Самостоятельное применение обобщенного метода для решения конкретных псевдопрофессиональных задач.* Можно предложить слушателям индивидуальные задания для присвоения обобщенных методов решения ТПЗ экономистов: например, разработать план решения конкретной задачи в соответствии с действиями обобщенного метода решения задач этого вида.

4. *Контроль сформированности обобщенных методов ТПЗ экономистов* осуществляется в результате проверки контрольных заданий, выполненных слушателями.

Практическое обучение методике формирования обобщенных методов решения ТПЗ экономистов в процессе математической подготовки в вузе можно осуществлять в процессе разработки содержания учебных модулей математических дисциплин, сценариев учебных занятий и необходимых учебно-методических средств. Выполнять такого рода задания (проекты) можно как индивидуально, так и объединившись в рабочие группы. Свои разработки слушатели презентуют на занятиях, результаты обсуждаются и получают оценку коллег. Тематика разработок должна соответствовать тематике текущей преподавательской деятельности слушателей. Это позволяет провести анализ результатов внедрения фрагментов методики в учебный процесс, осуществить самоконтроль за сформированностью своих умений.

Подготовка преподавателей математических дисциплин по данной программе была апробирована на факультете дополнительного профессионального образования Астраханского государственного университета. По завершении программы подготовки слушатели разработали и представили следующие материалы: 1) перспективные планы формирования обобщенных методов решения типовых профессиональных задач экономистов в процессе изучения преподаваемых математических дисциплин; 2) модульные программы этих дисциплин; 3) учебно-методическое обеспечение отдельных модулей, включающее системы псевдопрофессиональных задач формируемых типов. Для оценки эффективности реализации представленной программы повышения квалификации преподавателей было проведено анкетирование слушателей, которые положительно оценили новую методику преподавания математики будущим экономистам, отметили ряд приобретенных профессиональных компетенций и выразили готовность внедрить изученную методику в практику своей преподавательской деятельности.

#### Библиографический список

1. Арабян К. К. Новая образовательная парадигма. *Высшее образование сегодня*. 2013; 12.
2. Байгушева И.А. Профессионально направленная математическая подготовка экономистов в вузе. Астрахань, 2013.
3. ФГОС подготовки бакалавров по направлению «Экономика» [официальный сайт правовой консультационной службы]. Available at: <http://www.zakonpro.ru/content/base/part/670125>.
4. Байгушева И. А. Принцип профессиональной направленности математической подготовки экономистов в вузе. *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение*. 2013; 1(27).
5. Стефанова Г.П., Байгушева И.А. Типовые профессиональные задачи как показатель сформированности математической компетентности будущих экономистов. *Наука и школа*. 2013; 1.
6. Байгушева И. А. Модель учебного процесса профессионально направленной математической подготовки экономистов в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5(42).
7. Манькова О.В. Профессиональная компетентность преподавателя и способы её успешной реализации. Вестник Томского государственного политехнического университета. 2013; 7(135).

## References

1. Arabyan K. K. Novaya obrazovatel'naya paradigma. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2013; 12.
2. Bajgusheva I.A. Professional'no napravlenaya matematicheskaya podgotovka `ekonomistov v vuze. Astrahan', 2013.
3. FGOS podgotovki bakalavrov po napravleniyu « Ekonomika » [oficial'nyj sayt pravovoj konsul'tacionnoj sluzhby]. Available at: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/670125>.
4. Bajgusheva I. A. Princip professional'noj napravlenosti matematicheskoy podgotovki `ekonomistov v vuze. *Obrazovanie. Nauka. Innovacii: Yuzhnoe izmerenie*. 2013; 1(27).
5. Stefanova G.P, Bajgusheva I.A. Tipovye professional'nye zadachi kak pokazatel' sformirovannosti matematicheskoy kompetentnosti buduschih `ekonomistov. *Nauka i shkola*. 2013; 1.
6. Bajgusheva I.A. Model' uchebnogo processa professional'no napravlennoj matematicheskoy podgotovki `ekonomistov v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5(42).
7. Man'kova O.V. Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya i sposoby ee uspeшной realizacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo politehnicheskogo universiteta*. 2013; 7(135).

Статья поступила в редакцию 29.12.14

УДК.378.

**Bakmaev A.Sh.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, IT Department, Dagestan State Pedagogical University  
**Magomedov Sh.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecture, Department of Physical and Mathematical Education and Information and Communication Technologies, Dagestan Institute of Additional Education of Teachers (Mahachkala, Russia),  
 E-mail: Gadjeiev82@mail.ru

**COMPETENCE APPROACH IN MASTER TRAINING FOR PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY.** The article analyzes the competence approach as a methodological basis for a new educational standard and which represents a set of general principles for determining goals and objectives of education, selection of the contents of training, organization of the educational process and evaluation of readiness of master students to professional-pedagogical activity. Particular attention in the work is paid to the principles of modular training, presenting the concept of educational process, in which professional competence of trainees serves as a set of learning objectives, and modular design of the contents and structure of vocational training serves as a means to achieve it. The author marks out and describes characteristic features of the result of professional readiness of a student within the competence-based approach, which is considered as "the ability to activity", which means the ability to set goals and achieve them.

**Key words:** education, professional education, Master's education, competence approach, modular training, productive learning technologies.

**А.Ш. Бакмаев**, канд.пед.наук, доц. каф. информационных технологий ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет»

**Ш.А. Магомедов**, канд.пед.наук, доц. каф. физико-математического образования

и ИКТ ГБОУ ДПО «Дагестанский институт повышения квалификации педагогических кадров», г. Махачкала,

E-mail: Gadjeiev82@mail.ru

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализирован компетентностный подход, выступающий в качестве методологической основы нового образовательного стандарта и представляющий собой совокупность общих принципов определения цели и задач образования, отбора содержания обучения, организации образовательного процесса и оценки результатов готовности магистров к профессионально-педагогической деятельности. Особое внимание уделено принципам модульного обучения, представляющего собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, а в качестве средства её достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения. Выделяются и описываются характерные особенности результата профессиональной готовности магистранта в рамках компетентностного подхода, который рассматривается как «способность к деятельности», предполагающую умение ставить цель и достигать её.

**Ключевые слова:** образование, профессиональное образование, магистратура, компетентностный подход, модульное обучение, продуктивные технологии обучения.

Перспективы развития российского образования, в том числе и системы высшего педагогического образования, определяется Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Сейчас единой образовательной системой получения высшего профессионального образования, в том числе и педагогического, сменяется новая многоуровневая системой, существенно отличающейся от моноуровневой как по содержанию, так и по структуре организации [1].

По новой многоуровневой формуле обучения на получение общего высшего образования отводится четыре года (программа бакалавра), а на овладение специализированными знаниями и профессиональными навыками два года (программа магистра). Многоуровневая система высшего профессионального образования, предполагающая подготовку магистрантов к профессионально-педагогической деятельности, учитывает профессиональные и личностные качества, которыми они должны

обладать как квалифицированные работники: профессиональной компетентностью, самостоятельностью, ответственностью, мобильностью, аналитическим мышлением, информационной культурой, творческой активностью, готовностью к постоянному обновлению знаний и т.д.

Решение проблемы обеспечения выпускников высших учебных учреждений, а именно магистров актуальными знаниями, навыками и современными компетенциями возможно, на наш взгляд, лишь путём разработки и внедрения прогрессивных моделей образования, где будет решаться задача оптимизации образовательного пространства на основе новой образовательной парадигмы – компетентностного подхода.

Сегодня можно утверждать, что модель компетентностного подхода концептуально сформулирована и представляет методологическую основу профессионального образования.



Компетентностный подход в образовании предполагает не просто трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности. При этом компетентностный подход предполагает пересмотр на инновационной основе общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [2].

Основные концептуальные положения компетентностного подхода относительно смысла образования и организации образовательного процесса формулируются так:

- смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности решать профессиональные проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является собственный опыт обучаемых;

- в образовательном процессе создаются условия для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Анализ многочисленных публикаций показывает, что компетентностный подход – это попытка привести в соответствие профессиональное образование и потребности рынка труда, т.к. компетентностный подход связан с выполнением особого заказа на компетентного специалиста со стороны работодателей.

С позиций компетентностного подхода уровень образованности в современных условиях определяется не столько объёмом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы и задачи различной сложности на основе имеющихся знаний. Сторонники компетентностного подхода провозгласили основой содержания образования не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность.

Базовыми принципами компетентностного подхода являются:

- а) содержание образовательной программы подразумевает не изучение конкретной профессии, а освоение ключевых, базовых, специальных компетенций, позволяющих быстро реагировать на изменения рынка труда;

- б) непрерывность профессионального образования в течение всей жизни человека;

- в) переход от предметного обучения к межпредметно-модульному на компетентностной основе, обеспечивающему гибкость профессионального образования.

Компетентностный подход как образовательная концепция и методологический подход в педагогике высшей школе представляет собой совокупность общих принципов определения цели и задач профессиональной подготовки, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов. В связи с этим он включает в себя:

- теоретическое обоснование цели профессиональной подготовки;

- теоретическое обоснование необходимости и объема изменений в содержании образования;

- определение образовательной стратегии, включающей соответствующие технологии, формы и методы обучения;

- выработку критериев и диагностического инструментария оценки результатов профессиональной подготовки.

Таким образом, компетентностный подход предусматривает системную трансформацию профессиональной подготовки, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса вуза в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат – становление профессиональной компетентности будущего специалиста [3].

В качестве целей-результатов образовательного процесса, с позиций компетентностного подхода, выступают принципиально новые образовательные компоненты – компетенции.

Отличия компетенций от других продуктов-результатов образовательного процесса состоят в том, что они являются интегрированным результатом, позволяющим решать целый класс задач в отличие от функциональной грамотности и существующие в форме деятельности, а не просто в виде знаний о способах деятельности.

Компетенция является дидактической единицей усвоения, такой формой сочетания знаний, умений, навыков, которая позволяет справляться с поставленными задачами.

Профессиональная компетентность магистрантов представляет собой совокупность ключевой, базовой и специальной

компетентностей, каждая из которых состоит в свою очередь из ключевых, базовых и специальных компетенций.

*Общекультурная компетентность* является обязательной атрибутивной характеристикой личности магистранта любой профессиональной деятельности. Она проявляется в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в обществе. Она представлена *социальными, межкультурными, коммуникативными, социально-информационными компетенциями* широкого спектра использования, обладающими определённой универсальностью.

*Общепрофессиональная компетентность* отражает специфику конкретной профессии, является обязательной атрибутивной характеристикой личности магистранта конкретного профиля. Она включает в себя *профессионально-этические, методологические, предметно-ориентированные компетенции*, которые носят общепрофессиональный характер и являются инвариантными к деятельности по определённому профилю.

Помимо этого наш взгляд необходимо включить в перечень общепрофессиональных компетенций и такие как *аналитические, диагностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские компетенции*.

Согласно компетентностному подходу содержание образования призвано строиться на принципе модульного обучения. Модульный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, в которой в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства её достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения.

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

Модульная структура состоит из взаимосвязанных системных элементов, имеет «входы-выходы» в надсистемы и подсистемы. В содержании профессионального образования именно модуль как новая структурная единица занимает центральное место, поскольку требования к результатам обучения формулируются как перечень видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций [4].

Перестройка образовательного пространства на принципах модульности предполагает:

- предварительное глубокое междисциплинарное исследование содержания существующих образовательных программ с целью исключения дублирующих фрагментов из учебных дисциплин;

- установление возможных образовательных траекторий в рамках профессионального модуля;

- разработку системы реализации профессиональных модулей, которая потребует качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной базы учебного заведения;

- повышение квалификации педагогического коллектива в вопросах реализации модульного подхода к обучению;

- ведение административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса и др.

Реализация модульно-компетентностного обучения предполагает разработку:

- 1) структуры модуля (модульной программы), отражающей основные требования образовательного стандарта по дисциплинам учебного плана и одновременно планируемую профессиональную деятельность по специальности, определяемую работодателем;

- 2) учебных и методических материалов для студентов, преподавателей и мастеров производственного обучения на основе структуры модуля и предполагаемого уровня компетентности;

- 3) системы внутреннего и внешнего контроля оценки качества модульного обучения, применяемой с учётом соответствующих принципов и механизмов.

Каждый модуль должен отражать планируемые результаты обучения (деятельность обучающегося), содержание обучения (критерии деятельности и оценки), формы и методы обучения [5].

Важнейшее место в реализации цели и содержания развития профессиональной компетентности магистрантов принадле-

жит *продуктивным технологиям обучения*, которые совершенствуют функциональную подготовку магистранта:

- деятельностно-ориентированные технологии (метод проектов; игровые технологии; имитационно-игровое моделирование технологических процессов);
- когнитивно-ориентированные технологии (методы учебного диалога и учебной дискуссии; проблемное обучение, задачный метод, контекстное обучение; мозговой штурм);
- личностно-ориентированные технологии (технология субъектного развития; технология личностно-творческого развития; тренинг развития, тренинг личностного роста, смысло-поисковый диалог).

В компетентностно-ориентированном обучении целесообразно использование следующих форм и методов обучения: работа в парах; работа в малых группах; производственная практика; производственная экскурсия; изучение и анализ конкретного опыта; демонстрация трудового опыта; изучение и анализ конкретных случаев из практики; практические и лабораторные работы с элементами творческой деятельности; защита особого способа решения профессиональной задачи; проведение самостоятельного микроисследования; разработка предложения и др. [5].

Компетентностный подход акцентирует внимание на результатах образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность действовать в различных ситуациях, решать профессиональные задачи различной сложности.

Результат профессиональной готовности магистранта в рамках компетентностного подхода будет рассматриваться как «*способность к деятельности*», которая предполагает способность ставить цель и достигать её в деятельности, решать проблемы, уметь анализировать, оценивать свою деятельность, способность к рефлексии.

Измерение уровня компетентности магистров требует совершенствования контрольно-измерительных материалов, где к основным методам оценки, используемым в модульном обучении, относятся:

- решение задач;
- сбор образцов деятельности магистрантов, демонстрирующих освоение ими требуемых компетенций;
- экзамен в активной форме;
- свидетельства, демонстрируемые в процессе смоделированной или реальной трудовой ситуации;
- индивидуальные или групповые проекты;
- практические задания по демонстрации умений.

Оценка освоенных компетенций осуществляется по критерию «умеет/не умеет делать». Она может быть проведена с

участием внешних экспертов или на рабочем месте. Методика позволяет выявить несоответствие (недостаточные умения) демонстрируемых компетенций задачам модуля в конкретной области [6].

Критерии для установления уровня профессиональной компетентности:

- *владение базовым уровнем теоретических знаний и умением применять их в собственной практической деятельности;*
- *способность объяснять собственные достижения, видеть затруднения в своей деятельности и намечать пути их устранения;*
- *способность решать инновационные проблемы; владение методами профессионального исследования;*
- *умение соотносить свой опыт с опытом коллег, а также анализировать достижения и недостатки в собственной работе и работе коллег;*
- *степень владения коммуникативной компетенцией;*
- *способность и стремление продолжать профессиональное образование.*

Компетентностный подход представляет собой совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания, организации учебного процесса и оценки его результатов. К числу основных положений компетентностного подхода мы относим:

- цели обучения заключаются в развитии у магистрантов способности самостоятельно решать стандартные и нетипичные задачи в различных сферах профессиональной деятельности;
- содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный и учебно-профессиональный опыт решения познавательных, мировоззренческих, производственных ситуаций и задач;
- смысл организации учебного процесса заключается в создании педагогических условий для накопления магистрантами опыта самостоятельного решения указанных задач;
- оценка учебных результатов основывается на анализе уровней сформированности общекультурных и общепрофессиональных компетенций.

Таким образом, готовность магистра к профессионально-педагогической деятельности характеризуется объединением содержательных, организационных, методических и технологических компонентов профессионального обучения, а также теоретических и прикладных аспектов, обеспечивающих структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещающую в одной организационно-методической структуре дидактическую цель, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля.

#### Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. Москва, 2012.
2. Хуторской А.В. Компетенции в образовании: опыт проектирования. Москва, 2007.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва, 2005.
5. Галковская И. Возможности и сложности модульного обучения. Псков, 2007.
6. Ильин Г.Л. Педагогическая технология новой образовательной парадигмы. Образовательная технология, 2008.
7. Бершадский М., Гузеев В. Новая реальность образования: ответы на угрозы и вызовы. Москва, 2008.

#### References

1. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya" na 2013 – 2020 gody. Moskva, 2012.
2. Hutorskoj A.V. Kompetencii v obrazovanii: opyt proektirovaniya. Moskva, 2007.
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Moskva, 2005.
4. Galkovskaya I. Vozmozhnosti i slozhnosti modul'nogo obucheniya. Pskov, 2007.
5. Il'in G.L. Pedagogicheskaya tehnologiya novoj obrazovatel'noj paradigmy. Obrazovatel'naya tehnologiya, 2008.
6. Bershadskij M., Guzeev V. Novaya real'nost' obrazovaniya: otvety na ugrozy i vyzovy. Moskva, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.12.14

УДК 378

**Gamzaeva M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Technologies of Professional Education, DSPU (Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

**Magomedova Z.Z.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of Pedagogy and Psychology, ChGU (Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru

**INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN VOCATIONAL TRAINING.** In the article the importance of interactive teaching methods in the formation of

common cultural competence of future undergraduate training is revealed. In the article the author gives a complete list of common cultural competence of Standards of higher professional education of the new generation. The authors analyzed the scientific and pedagogical literature on this issue. The article is about the general cultural competences that enable future bachelor of professional training to be more successful in any area of professional and general cultural activities. The researchers also consider interactive methods that can be applied in teaching different subjects in institutions of higher education to build competencies. The paper mentions a classification of methods and forms of interactive teaching, where these forms are distinguished: game-based, training, discussion-related, creative, heuristic, project-oriented, prognostic, computer-based forms.

**Key words:** interactive teaching methods, general cultural competence, formation, bachelor education.

**М.В. Гамзаева**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и технологий профессионального образования ДГПУ,

E-mail: gamzaeva79@mail.ru

**3.3. Магомедова**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. педагогики и психологии ЧГУ,

E-mail: gamzaeva79@mail.ru

## ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрыто значение интерактивных методов обучения в формировании общекультурных компетенций будущих бакалавров профессионального обучения. Авторы приводят полный перечень общекультурных компетенций из ФГОС ВПО нового поколения. Проведён анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме. В статье речь идёт об общекультурных компетенциях, которые позволяют будущему бакалавру профессионального обучения быть более успешным в любой сфере профессиональной и общекультурной деятельности. Рассмотрены интерактивные методы, которые могут быть применимы при обучении различным дисциплинам в учреждениях высшего профессионального образования для формирования компетенций.

**Ключевые слова:** интерактивные методы обучения, общекультурные компетенции, формирование, бакалавр профессионального обучения.

Современное общество предъявляет высокие требования к выпускнику высшего учебного заведения, к тем качествам и компетенциям, которыми он должен обладать. Основы общекультурных компетенций закладываются ещё в период обучения в вузе. В свою очередь именно общекультурные компетенции определяют в дальнейшем траекторию развития личности студента.

В ФГОС ВПО нового поколения по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) содержится бинарная классификация компетентностей выпускника-бакалавра: общекультурные и профессиональные [1].

Рассмотрим более подробно общекультурные компетенции. Термин «общекультурные компетенции» указывает на то, что они являются основанием для других, более конкретных, профессиональных. В то же время владение ими позволяет выпускнику быть более успешным в любой сфере профессиональной и общекультурной деятельности, в том числе в личной жизни. В соответствии с требованиями к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Согласно ФГОС ВПО нового поколения бакалавры профессионального обучения должны обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций. К общекультурным компетенциям отнесены: способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2); способность использовать основы естественнонаучных и экономических знаний при оценке эффективности результатов деятельности в различных сферах (ОК-3); способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4); способность работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-5); способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-6); способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7); готовность поддерживать уровень физической подготовки обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8); готовность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9). [1].

Проведенный анализ научно-педагогической литературы по данной проблеме позволили нам сделать вывод, что объективные потребности общества делают актуальным широкое внедрение личностно ориентированных развивающих технологий [2]. В соответствии с этим многие исследователи связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются «... все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [3, с. 144]. В научной литературе [4] получило распространение дуальное рассмотрение понятия «интерактивность». С одной стороны, интерактивное обучение связывается с полным личностно-эмоциональным включением всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и обучение, иными словами обеспечивается взаимодействие обучаемых с преподавателем, друг с другом и учебным окружением.

В этой трактовке можно выделять следующие группы методов и форм интерактивного обучения: *игровые* (ролевая, ситуационная, организационно-деятельностная, деловая и др.); *тренинговые* (социотехнические, социоинженерные, рефлексивные, социально-психологические и др.); *дискуссионные* (кейс-метод, эвристическая беседа, анализ ситуаций, дебаты, лекция-пресс-конференция, «круглый стол», лекция-диалог, диспут и др.); *творческие* (мозговой штурм, морфологический анализ, синектика и др.); *эвристические* (исследования, конкурсы и др.); *проектировочные* (проекты, проектный семинар, моделирование, конструирование, инсценировки); *прогностические*; *информационно-компьютерные* (виртуальные форум и конференция, виртуальные экскурсии, компьютерное взаимодействие и др.).

Другое понимание интерактивности основывается на дидактическом свойстве средств обучения, имея в виду взаимодействие субъектов образовательного процесса с информационной средой или её отдельными составляющими (интерактивная доска, интерактивное телевидение, обучающая компьютерная программа и т.д.). Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод завоевывает, как показывает практика, позитивное отношение со стороны студентов, которые видят в нём игру, обеспечивающую освоение теоретических положений и овладение практическим использованием материала. При работе с кейсом у обучающихся формируются следующие компоненты общекультурных компетенций: умения решать проблемы, общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения.



Формирование творческой личности, обладающей креативным мышлением, в современных условиях является актуальной задачей. В связи с этим всё более предпочтительными становятся поисковые методы: исследовательский и эвристический (частично-поисковый). При исследовательском методе от обучающихся требуется максимум самостоятельности. Следует, однако, отметить, что в группах с различным уровнем знаний обучающихся, особенно на начальном этапе изучения предмета, целесообразно применять эвристические методы при активном участии преподавателя. Эвристическими могут быть беседы, лабораторные работы, задачи, предполагающие самостоятельный поиск обучающимися новых знаний.

Исследовательская деятельность позволяет сформировать такие общекультурные компетенции, как умения творческой работы, самостоятельность при принятии решений, развивает наблюдательность, воображение, умения нестандартно мыслить, диалектически воспринимать явления и закономерности окружающего мира, выражать и отстаивать свою или групповую точку зрения.

Учебные дискуссии представляют собой такую форму познавательной деятельности обучающихся, в которой субъекты образовательного процесса упорядоченно и целенаправленно обмениваются своими мнениями, идеями, суждениями по обсуждаемой учебной проблеме.

Использование разных типов игр – деловых, имитационных, ролевых для разрешения учебных проблем вносит разнообразие в течение предметного образовательного процесса,

вызывает формирование положительной мотивации изучения данного предмета. Игра стимулирует активное участие обучающихся в учебном процессе и вовлекает даже наиболее пассивных. Практика подтвердила эффективность применения игровых методик на завершающем этапе (по завершении изучения темы, раздела, курса) обучения [5].

Исследовательская, дискуссионная форма организации занятий, а так же «мозговой штурм» являются эффективными методами формирования компетенций при проведении аудиторных занятий. При этом следует учитывать, что метод проектов и кейс-метод в большей мере по сравнению с другими нами описанными методами способствуют формированию таких компетенций, как умения выделять проблему и находить пути её решения, оценивать собственную деятельность, ответственность. Исследовательский метод – творческий подход к осуществлению деятельности, общекультурные умения, и, наравне с дискуссиями, играми и «мозговым штурмом» развивает коммуникативные качества личности, толерантность. На основе вышеизложенного можно сделать вывод, что обучающему целесообразно сочетать различные методы и формы организации образовательного процесса, чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования. Рассмотренные интерактивные методы могут быть применимы при обучении различным дисциплинам в вузах для формирования компетенций, а в своей концептуальной основе – при проектировании инновационных педагогических технологий, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных профессиональных кадров.

#### Библиографический список

1. ФГОС ВПО -3 44.03.04 *Профессиональное обучение (по отраслям)*. Available at: fgosvo.ru
2. Двуличанская Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования общекультурных компетентностей. *Наука и образование*. 2011; 4. Available at: . <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>
3. Гавронская Ю. Интерактивность и интерактивное обучение. *Высшее образование в России*. 2008; 7.
4. Гамзаева М.В. Педагогические условия формирования профессиональной культуры у студентов педагогического вуза. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2008; 4: 92-94.
5. Алипханова Ф.Н., Магомедова З.З. Модель формирования коммуникативно-речевой компетентности будущего учителя начальных классов. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5 (36): 42-43.

#### References

1. FGOS VPO -3 44.03.04 *Professional'noe obuchenie (po otraslyam)*. Available at: fgosvo.ru <<http://fgosvo.ru/>>
2. Dvulichanskaya N.N. Interaktivnye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya obschekul'turnyh kompetentnostej. *Nauka i obrazovanie*. 2011; 4. Available at: . <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>
3. Gavronskaya Yu. Interaktivnost' i interaktivnoe obuchenie. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2008; 7.
4. Gamzaeva M.V. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'noj kul'tury u studentov pedagogicheskogo vuza <<http://elibrary.ru/item.asp?id=12196623>>. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki* <<http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=592728>>. 2008; 4: 92-94.
5. Aliphanova F.N., Magomedova Z.Z. Model' formirovaniya kommunikativno-rechevoj kompetentnosti buduschego uchitelya nachal'nyh klassov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5 (36): 42-43.

Статья поступила в редакцию 28.12.14

УДК 371.3

**Huseynov M.D.**, senior teacher, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia),  
E-mail: oapanasenko@bk.ru

**INTEGRATIVE BASIS OF TECHNOLOGICAL EDUCATION.** This article considers the problem of an integrative approach to technology education. The author emphasizes that technical education is a tool for technological education, in which students acquire knowledge and skills aimed at transforming activity. The main content of the research is the analysis of technological education of students, which has an integrated basis and includes all the elements of technical education, labor training, professional orientation. Considering the problem of integration at the level of pedagogical phenomena, the author analyzes two approaches: substantive and procedural. On the level of degree of interaction of these approaches to implementing them in practice, the author draws attention to the three levels of integration: the level of intersubject connections, the average level (didactic synthesis) and the highest level. In conclusion the researcher reveals both positive and negative aspects of an integrative approach when it is applied to education.

**Key words:** integrative approach, technology, technical education, technological training, levels of integration, professional orientation.

**М.Д. Гусейнов**, ст. преп. Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск,  
E-mail: oapanasenko@bk.ru

## ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматривается проблема интегративного подхода к технологическому образованию. Автор подчёркивает, что политехническое образование выступает средством технологической подготовки, в результате которой учащиеся осваивают знания и умения, направленные на преобразовательную деятельность. Основное содержание исследования составляет анализ технологической подготовки учащихся, которая имеет интегративную основу и включает совокупность элементов политехнического образования, трудового обучения, профессиональной ориентации. Рассматривая проблему интеграции на уровне педагогических явлений, автор анализирует два подхода: содержательный и процессуальный. По степени взаимодействия данных подходов в реализации их на практике различается три уровня интеграции: уровень межпредметных связей, средний уровень (дидактический синтез) и высший уровень. В заключение раскрываются как положительные, так и негативные моменты интегративного подхода к образованию.

**Ключевые слова:** интегративный подход, технология, политехническое образование, технологическая подготовка, уровни интеграции, профессиональная ориентация.

При определении ядра технологического образования мы исходим из идеи интегративного подхода – из необходимости создания таких модулей, которые включили бы в себя комплекс знаний о технологии, необходимых подростку как субъекту социальной деятельности. В этом случае решаются важнейшие задачи формирования личности: гибкая и эффективная передача знаний, необходимых для создания основ мыслительной деятельности; развитие заинтересованности в самостоятельном овладении основами национальной культуры, потребности в самореализации, самопознании, самосовершенствовании; формирование системы знаний о межнациональных отношениях, труде, профессиях, семье, здоровом образе жизни; интегрированное просвещение в этнической, экономической, экологической областях; формирование системы знаний и умений межличностного общения, воспитание культуры диалога и др. [1].

Овладение современными методами преобразовательной деятельности базируется на целом ряде сформированных и формирующихся в процессе педагогического воздействия политехнических умений, которые являются составной частью технологической культуры учащихся. К ним относятся такие умственные действия, как умение оценивать собственную деятельность и её результаты на основе рефлексии, быстро переходить с одного уровня обобщения на другой, при этом видеть целое раньше его частей и формировать способность видеть конечный результат трудовой деятельности, которую необходимо осуществлять с учётом маркетинговых и экономических прогнозов. Сопоставление важнейших элементов политехнического и технологического образования приводит нас к следующим выводам: в процессе политехнического образования учащиеся осваивают знания и умения, направленные на преобразовательную деятельность. Следовательно, политехническое образование выступает средством технологической подготовки. С другой стороны, преобразовательная деятельность может быть направлена на уяснение общих научных основ современной техники и технологии и единых организационно-экономических основ современного производства, в этом случае деятельность является мощным фактором технологической подготовки. Таким образом, делается вывод о том, что по целевым установкам и способам реализации технологическая подготовка шире и объемнее политехнической.

Политехническое образование должно быть направлено, прежде всего, на усвоение учащимися общих способов научно-производственной деятельности. Усвоение общих способов научно-производственной деятельности предполагает выдвижение учащимися идеи, разработку технического задания, проведение необходимых исследований, проектирование, моделирование образцов, разработку конструкторской, технологической документации, организацию работы в цехах, на участках, рабочих местах, выполнение необходимых экономических расчетов, оценок и т.п. Такой подход к политехническому образованию является необходимым условием формирования технологической культуры учащихся основной школы.

Необходимым элементом технологической подготовки являются трудовое обучение и воспитание. При этом важность формирования умений работы на технологическом оборудовании в соответствии со специализацией приобретает методологическое значение: во-первых, сформированные трудовые технологические умения позволяют выявить недостатки теоретической подготовки, соотнести умозрительные теоретические построения с реальными возможностями оборудования, инструментов и приспособлений; во-вторых, будущая професси-

ональная деятельность в образовательной сфере требует формирования у обучаемых соответствующей трудовой культуры, которая невозможна без наличия у преподавателя трудовых умений, трансформированных до уровня навыков; в-третьих, будущая профессиональная деятельность в материальном производстве предопределяет наличие определённых трудовых умений и навыков, которые позволяют оценить возможность реализации предложенной технологии в существующих производственных условиях [2].

Таким образом, технологическая подготовка имеет интегративную основу, что отмечают многие ученые (П.Р. Атутов, Э.Д. Новожилов, В.А. Поляков, И.А. Сасова, В.Д. Симоненко и др.). Она включает совокупность элементов политехнического образования, трудового обучения, профессиональной ориентации, обеспечивает школьной молодежи целостную картину о природе, практике, человеке, науке.

Сущность интегрированного обучения выражается в функции оптимизации, в функции организации процесса взаимопроникновения, уплотнения, унификации знаний, проявляется через единство процессов интеграции и дифференциации, направленных на получение оптимальных для конкретных условий результатов, адекватных целям обучения [3].

Сегодня на пути к проблеме интеграции на уровне педагогических явлений выработалось два подхода: содержательный и процессуальный. По степени взаимодействия вышеуказанных подходов к реализации их на практике, исследователи различают три уровня интеграции: уровень межпредметных связей, средний уровень (дидактический синтез) и высший уровень.

Нами выбран уровень дидактического синтеза, который характеризуется значительным взаимопроникновением разнохарактерного содержания, и приводит к трансформации больших массивов содержания в новое качественное состояние, предполагает симбиоз естественнонаучных, технологических знаний, с помощью которых человек способен проектировать и создавать новый мир; понимание того, что содержание обучения является, в сущности проблемой, значительно уступающей по важности характеру процессов, в которых личность созидает свое образование.

Дидактический синтез характеризуется не только интеграцией содержания, но и интеграцией средств и методов обучения.

По способам развёртывания содержания учебных предметов во времени исследователи выделяют, в основном, два вида интеграции: горизонтальная (координационная) и вертикальная (субординационная). При координационной интеграции осуществляется содержательное структурирование учебных предметов, при этом взаимодействие осуществляется на паритетных началах, т.е. сохраняется относительная автономия каждого из них.

Субординационный (иерархический) вид интеграции предусматривает интеграцию учебных предметов на базе одного из них.

Сравнительный анализ различных подходов к определению условий интеграции в обучении позволил выявить, что наряду с положительными моментами есть и негативные, к ним относятся:

- недостаточная направленность условий интеграции на обеспечение единства дифференциации и интеграции, содержательных и процессуальных сторон обучения;
- слабая нацеленность содержания, форм и методов учебно-познавательной деятельности учащихся на формирование интегрированности знаний;

- неполная разработанность условий включения в учебно-познавательную деятельность учащихся интегрированных знаний необходимых для успешного выполнения соответствующих мыслительных операций;

- недостаточный учёт недидактических аспектов при выявлении, изучении и обосновании дидактических условий интеграции.

Таким образом, в содержании интегрированного обучения, наряду с дидактическим содержанием, мы рассматриваем и его прагматическое содержание, связанное с деловой целесообразностью.

Нами используются следующие принципы отбора материала из общего содержания технологического образования.

В содержание технологического образования школьников включаются:

- обязательные компоненты технологического образования ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-творческий;

- основы всех наук, определяющих современную естественно-научную и технологическую картину мира. Под основами наук

понимается совокупность фундаментальных понятий, законов теорий и обуславливающих их базовых фактов; основных типов проблем, решаемых наукой, ее методы;

- всё, что имеет общеобразовательное, политехническое, технологическое значение, т.е. значение для всех или многих сфер преобразовательной деятельности;

- оптимально доступная и экономная логика развёртывания основных интегрированных знаний при изложении информации о технологических процессах и их механизмах, принципах действий;

- методологические знания, раскрывающие процесс познания, движения идей;

- нерешённые социальные и производственные проблемы, важные для общественного и индивидуального развития учащихся в целом.

В основах наук необходимо раскрыть основные области практического приложения теоретического знания. При отборе материала для технологического образования необходимо реализовать интегративный подход.

#### Библиографический список:

1. Адаменко А.С. *Творческая техническая деятельность детей и подростков*. Москва, 2003.
2. Тамарова З.Б. От трудовой подготовки студентов к технологической. Преподавание технологии в школе. Подготовка учителей технологии и предпринимательства. *Тезисы докладов VIII Международной конференции*. Москва: МИОО, 2004: 27-30.
3. Атутов П.Р. Концепция политехнического образования в современных условиях. *Педагогика*. 1999; 2: 17-20.

#### References

1. Adamenko A.S. *Tvorcheskaya tehnikeskaya deyatel'nost' detej i podrostkov*. Moskva, 2003.
2. Tamarova Z.B. Ot trudovoj podgotovki studentov k tehnologicheskoy. Prepodavanie tehnologii v shkole. Podgotovka uchitelej tehnologii i predprinimatel'stva. *Tezisy dokladov VIII Mezhdunarodnoj konferencii*. Moskva: MIOO, 2004: 27-30.
3. Atutov P.R. Konceptiya politehnicheskogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Pedagogika*. 1999; 2: 17-20.

Статья поступила в редакцию 9.12.14

УДК 371.3

**Kazanseva S.P.**, senior teacher, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia),  
E-mail: Kazanseva@mail.ru

**THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS IN CONTEXTUAL TEACHING.** The article considers the problem of improving the formation of professional and pedagogical orientation of future teachers in the process of university education. The author comes to the conclusion that the successful formation of professional and pedagogical orientation of future teachers contributes to the implementation of the contextual approach to teaching. The article reveals the contents of the concept of contextual teaching, in which the mastery of the profession is carried out as a process of dynamic movement activities of the student from the learning activities through quasiprofessional and educational-professional activity to the actual professional activity using three interrelated teaching models: semiotics, and social simulation. Special attention is paid to the three basic forms of activity students: teaching activities, quasiprofessional activities, training and professional activities, which meet the three teaching models: semiotic, simulation, social. In conclusion, the author argues that, in accordance with the theory of contextual teaching the model of formation of professional and pedagogical orientation of future teachers is reflected in the activity model of training.

**Key words:** professional and pedagogical orientation, humanistic approach, system of emotion-value relations, contextual approach to teaching, teaching and professional activities.

**С.П. Казанцева**, ст. преп. Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск,  
E-mail: Kazanseva@mail.ru

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ

В статье рассматривается проблема совершенствования формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей в процессе вузовской подготовки. Автор приходит к выводу, что успешному формированию профессионально-педагогической направленности будущих учителей способствует реализация контекстного подхода в обучении. Статья раскрывает содержание понятия контекстного обучения, в котором овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности с помощью трёх взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. Особое внимание в работе уделено трём базовым формам деятельности студентов: учебной деятельности, квазипрофессиональной деятельности, учебно-профессиональной деятельности, которым в соответствие поставлены три обучающих модели: семиотическая, имитационная, социальная.



В заключении автор утверждает, что в соответствии с теорией контекстного обучения модель формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей получает отражение в деятельностной модели его подготовки.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая направленность, гуманистический подход, система эмоционально-ценностных отношений, контекстный подход в обучении, учебно-профессиональная деятельность.

В психолого-педагогической литературе имеется определённый материал, свидетельствующий о необходимости совершенствования формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей в условиях вуза, раскрывающий перспективы такой подготовки. На практике высшие учебные заведения используют имеющиеся возможности учебно-воспитательного процесса далеко не в полной мере; отсутствует методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, в частности, по реализации контекстного подхода в педагогическом вузе. Противоречие состоит в том, что, с одной стороны, возросли требования обновляющегося общества к учителю, а, с другой стороны, недостаточно эффективно формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей в процессе вузовской подготовки.

В исследованиях, связанных с формированием профессионально-педагогической направленности, выделяются три подхода, определяющие её сущность: эмоционально-ценностное отношение к профессии учителя, склонность заниматься различными видами педагогической деятельности; профессионально-значимые качества личности учителя; рефлексивное управление развитием учащихся.

В рамках нашей проблемы особый интерес представляют исследования в русле гуманистического подхода (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), где направленность личности рассматривается как стремление к самоактуализации.

Профессионально-педагогическая направленность определяется как система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих учителя к её утверждению в педагогической деятельности и общении. Это позволило выделить следующие компоненты структуры профессионально-педагогической направленности: направленность на личность учащегося, связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности; направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; направленность на предметную сторону профессиональной деятельности учителя (содержание учебного предмета).

Компонентный состав профессионально-педагогической направленности будущего учителя определил выбор его показателей: уровень понимания сущности профессионально-педагогической направленности; уровень развития профессионально-педагогической направленности как качества личности учителя; эффективность реализации профессионально-педагогической направленности в педагогической деятельности.

Успешному формированию профессионально-педагогической направленности будущих учителей, по нашему мнению, способствует реализация контекстного подхода в обучении.

Согласно исследованиям А.А. Вербицкого, контекстное обучение – это такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Овладение профессией осуществляется в контекстном обучении как процесс динамического движения деятельности студента от учебной деятельности через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно профессиональной деятельности с помощью трёх взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной [1].

Главным в учебном процессе становится не передача информации, а овладение целостной профессиональной деятельностью. В контекстном обучении создаются условия для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду. Студент осознаёт, что было (образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Всё это мотивирует познавательную деятельность; учебная информация и сам процесс учения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание студента.

В контекстном обучении можно использовать любые формы, методы и процедуры, обоснованные в рамках других подходов. Методология контекстного обучения не несёт в себе отрицания других подходов, она их вбирает в свою логику, «помещая» в том месте образовательного процесса, где они наиболее эффективны.

Контекстный подход в образовании – это целостная комплексная модель организации и функционирования образовательной системы, исходящая из стремлений студентов к познанию и самопознанию, саморазвитию и самореализации и обеспечивающая его самоактуализацию в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включен и частью которого является.

Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей в контекстном обучении происходит в трёх базовых формах деятельности студентов и множестве промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой [2].

*Учебная деятельность* академического типа, собственно учебная деятельность, классическим примером которой является информационная лекция; здесь имеет место, главным образом, передача и усвоение информации. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы.

*Квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей, как это имеет место, например, в деловой игре.

*Учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС, подготовка материалов для выполнения выпускной квалификационной работы) или практические функции (производственная практика). Оставаясь учебной, работа студентов оказывается по своим целям, содержанию, формам и технологиям фактически профессиональной деятельностью; ранее полученные знания выступают здесь её ориентировочной основой [3].

Перечисленным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении поставлены в соответствие три обучающих модели: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотическая обучающая модель представляет собой вербальные устные и письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие её индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Единицей работы студента является речевое действие. Формой проявления активности студентов в семиотической модели обучения является самопознание, процесс постижения самого себя.

Имитационная обучающая модель – это моделируемая ситуация будущей профессиональной деятельности, требующая анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единица работы студента – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

Диагностика развиваемых умений и навыков определяет эффективность обучения в имитационной обучающей модели.

Социальная обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик и с учетом этого – коррекцию действия.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного обучения модель формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных

проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной де-

ятельности студентов, предполагающие учёт личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

#### Библиографический список

1. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева, Н.Б. *Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов*. Барнаул: АлтГУ, 2002.
3. *Профессиональное образование и социогуманитарное знание: тенденции и проблемы*. Под редакцией В.Н. Бобрикова. Кемерово: Кузбасский государственный технический университет, 2010.

#### References

1. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
2. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva, N.B. *Innovacionnye obuchayushchie tehnologii v professional'noj podgotovke specialistov*. Barnaul: AltGU, 2002.
3. *Professional'noe obrazovanie i sociogumanitarnoe znanie: tendencii i problemy*. Pod redakciej V.N. Bobrikova. Kemerovo: Kuzbasskij gosudarstvennyj tehniceskij universitet, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.12.14

УДК378

**Kazaryan G.E.**, senior teacher, Economics and Technology College, Sochi State University (Sochi, Russia),  
E-mail: uetksgufeo@mail.ru

#### FEATURES OF ORGANIZATION OF TRAINING MANAGERS IN THE TOURISM SECTOR AT THE PRESENT STAGE OF MODERNIZATION OF EDUCATION.

This article deals with the organization of training for future managers in the sphere of tourism. The work is dedicated to social partnership of universities and employers. The implementation of the concept of the social partnership is ensured through the opening of an educational travelling company ("A Firm for Teaching"), whose activities are to facilitate the formation of professionally significant qualities of students and their acquisition of the necessary experience in the tourist activity. The researcher of the work formulates the main learning objectives that are designed to solve the organization and functioning of this specially launched training company. The firm for teaching tourism skills of students has its own office with such departments as a planning economic department, accounting department, an office of projecting of tourism products, an office of realization of the service and a staff department. The author offers the core areas of the work for students in such small business company and lists the necessary skills in the work in various structures that are required in other big working companies.

**Key words:** manager, tourism, social partnership, small business, students.

**Г.Э. Казарян**, преп. экономико-технологического колледжа Сочинского государственного университета, г. Сочи,  
E-mail: uetksgufeo@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы организации профессиональной подготовки будущих менеджеров в сфере туризма, посвященные социальному партнерству вуза и работодателей. Реализация социального партнерства обеспечивается посредством учреждения учебной туристической фирмы, деятельность которой обеспечивает формирование профессионально значимых качеств у студентов и приобретение ими необходимого опыта туристской деятельности. Формулируются учебные задачи, которые призвана решить организация и функционирование учебной фирмы. Предлагаются основные направления работы малого предприятия студентов, перечисляются необходимые навыки работы в различных структурах, существующих на реально работающих предприятиях.

**Ключевые слова:** менеджер, туризм, социальное партнерство, малое предприятие, студенты.

Эксперты ЮНЕСКО выделяют туризм в одну из ведущих сфер профессионального образования, что отвечает основным параметрам Федеральной целевой программы «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации» [1], в которой расчётная потребность в профессиональных кадрах составляет более двух миллионов человек.

Современное профессиональное туристическое образование ориентировано на освоение шести видов туристического опыта: эффективной практической туристической деятельности, познавательного туристического опыта, социального взаимодействия, нравственно-этического опыта поведения туриста, духовного опыта личности и опыта рефлексии сознания. Обновление содержания профессионального туристического образования есть результат интеграции различных видов туристской деятельности как между собой, так и с другими видами экономической деятельности, а также взаимодействия функциональных пространств: образовательного, туристского и профессионального.

Эффективное развитие профессионального туристского образования невозможно без социального партнерства, под которым мы понимаем систему взаимоотношений, направленную на подготовку компетентных и конкурентоспособных на рынке труда специалистов в сфере туризма. Участниками социального партнерства являются педагоги, студенты, работодатели, представляющие предприятия туристического бизнеса и общественные организации.

Работодатели, заинтересованные в подготовке компетентных специалистов, зачастую, сами проявляют инициативу в организации социального партнерства и берут на себя следующие функции:

- участвуют в разработке квалификационных требований, профессиональных стандартов и образовательных программ;
- формируют приоритеты обучения на рабочем месте;
- участвуют в формировании государственной политики и принятии решений в области профессионального образования;

- определяют требования к содержанию обучения и к итоговой оценке;
- обеспечивают привлечение финансовых ресурсов и контроль за их использованием;
- участвуют в управлении учебными заведениями профессионального образования [2].

В рамках перечисленных направлений в сферу интересов социальных партнеров входят следующие вопросы:

- определение содержания профессионального образования и повышения качества учебных планов и программ;
- определение условий и целей разработки профессиональных квалификаций и базовых профессиональных умений;
- осуществление профессиональной ориентации;
- продолжительность обязательного обучения;
- подготовка преподавательского состава;
- организация и осуществление производственного обучения;
- обеспечение занятости среди молодежи;
- организация и функционирование системы непрерывного и повышение его доступности;
- обеспечение законодательного закрепления всех выше перечисленных вопросов [2].

Тенденция расширения социального партнерства обусловлена несколькими причинами, среди которых выделяются необходимость приобретения новых умений и повышение квалификации в течение всей жизни, вызванные быстрыми темпами развития технологий и мобильностью рынка труда и переходом к компетентностной модели обучения, позволяющей адаптироваться в изменившейся ситуации.

Профессиональная подготовка будущих менеджеров в сфере туризма станет эффективнее с использованием технологии «Учебная фирма» [3]. На 1 – 2 курсах может быть использована организационно-деятельностная игра «Учебная фирма», а на старших курсах студенты привлекаются к работе малого предприятия. Оно может быть учреждено на основе Федерального закона № 217, реализующего инициативу Президента Д.А. Медведева о создании вузами и НИИ малых предприятий [4]. Такое предприятие становится базой для практики студентов, предоставляет возможности для знакомства будущих специалистов со специфическими особенностями работы в туристском бизнесе и приобретения первого опыта работы.

Рассмотрим, как осуществляется работа студентов в рамках организационно-деятельностной игры [5], которая представляет совокупность имитационных методов, обладающих следующими возможностями:

- организация образовательной деятельности студентов посредством использования реальной ситуации, отвечающей потребностям рынка труда;
- моделирование ситуаций, возникающих в процессе работы туристических предприятий;
- воспроизведение отношений различных отделов предприятия и внешних структур;
- имитация будущей профессиональной деятельности на различных этапах её становления и формирования у студентов целостного представления о работе и управлении предприятием, взаимосвязи его отделов и служб, их функций и документооборота;
- совмещение целей обучения с приобретением профессионального опыта работы в сфере туризма.

«Учебная фирма» помогает подготовить к профессиональ-

ной деятельности менеджера в сфере туризма, который обладает навыками общения, заключения договоров и подготовки документов. Работа студентов в «Учебной фирме» происходит в свободной обстановке, что способствует включению студентов в активную деятельность и формированию у них чувства ответственности за результаты своего труда, который влияет на эффективность всего предприятия.

Использование технологии «Учебная фирма» направлено на решение следующих педагогических задач:

- совершенствовать качество подготовки конкурентоспособного специалиста;
- адаптировать будущих специалистов условиям профессиональной деятельности;
- обеспечивать постоянное повышение профессионального мастерства специалистов в сфере туризма;
- быстро ориентироваться в потоке информации и внедрять ее в свою профессиональную деятельность;
- совершенствовать педагогическое мастерство преподавателей вуза.

«Учебная фирма» осуществляет имитацию деятельности реального предприятия и выполняет все свойственные ему функции. Управление туристической фирмой – это оптимальное распределение целей, задач и ресурсов между структурными подразделениями и работниками организации.

Для осуществления деятельности «Учебная фирма» должна иметь отдельный «офис» с компьютерами, факсом, ксероксом и прочими необходимыми атрибутами. В «Учебной фирме» должны быть сформированы отделы, соответствующие основным управленческим функциям туристического предприятия:

- планово-экономический отдел;
- бухгалтерия;
- отдел разработки туристических продуктов;
- отдел реализации продукции, товаров и услуг (продажа туристических продуктов);
- отдел кадров;
- канцелярия.

Студент попеременно работает в каждом структурном подразделении фирмы и таким образом на практике осваивает полученные теоретические знания, а также овладевает психологическими навыками работы в разных коллективах.

Основными направлениями работы малого предприятия студентов могут стать следующие:

- экопросвещение (работа с детьми, школьниками и взрослыми, участие в природоохранных акциях);
- экотуризм;
- волонтерская помощь охраняемым территориям;
- исследования.

Работая в «Учебной фирме», студент приобретает навыки работы в структурах, которые реально существуют на предприятии. Они осваивают документооборот предприятия, приобретают умение оформлять большинство из реальных существующих документов, в том числе бухгалтерские, учатся проводить анализ хозяйственной деятельности, составлять приказы и осуществлять деловую переписку.

Каждый семестр целесообразно проводить оценку профессионально значимых качеств каждого студента (коммуникабельность, активность, самостоятельность, ответственность, дисциплинированность, работоспособность). К её процедуре следует привлекать преподавателя, других студентов и самих оцениваемых.

#### Библиографический список

1. *Федеральная целевая программа «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011 – 2018 годы)»*. Москва, 2014.
2. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза. *Высшее образование в России*. 2006; 6.
3. *Федеральный закон от 2 августа 2009 года № 217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности»*. Москва, 2009.
4. Щедровицкий Г.П. *Организационно-деятельностная игра*. Москва, 2005.
5. *Инновации в профессиональном образовании и обучении. Образовательная технология «Учебная фирма»*. Под редакцией А.В. Завгородней, Г.В. Борисовой, С.В. Архангельской. Санкт-Петербург, 2004.

#### References

1. *Federal'naya tselyavaya programma «Razvitie vnutrennego i v'ezdnogo turizma v Rossijskoj Federacii (2011 - 2018 gody)»*. Moskva, 2014.
2. Olejnikova O., Murav'eva A. Social'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropejskogo Soyuza. *Vysshee obra-zovanie v Rossii*. 2006; 6.



3. *Federal'nyj zakon ot 2 avgusta 2009 goda № 217-FZ «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii po voprosam sozdaniya byudzhetnymi nauchnymi i obrazovatel'nymi uchrezhdeniyami hozyajstvennyh obschestv v celyah prakticheskogo primeneniya (vnedreniya) rezul'tatov intellektual'noj deyatel'nosti»*. Moskva, 2009.
4. Schedrovickij G.P. *Organizacionno-deyatel'nostnaya igra*. Moskva, 2005.
5. *Innovacii v professional'nom obrazovanii i obuchenii. Obrazovatel'naya tehnologiya «Uchebnaya firma»*. Pod redakciej A.V. Zavgorodnej, G.V. Borisovoj, S.V. Arhangel'skoj. Sankt-Peterburg, 2004.

Статья поступила в редакцию 29.12.14

УДК 371:351

**Kolpakova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Theory and Methods of Social Disciplines, Affiliate Branch of Altai Krai Institute of Additional Educationa for Teachers (Biysk, Russia), E-mail: nat-kolpa@mail.ru

**FORMING OF OBJECTIVES IN CLASS ACCORDING TO THE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION.** The paper conducts research of how objectives should be formed in the educational process in accordance with the requirements of the Standard of the modern education of the second generation. The analysis of the process of making up of general tasks comprises the main part of the work. The analysis of the pedagogic work of teachers shows the interdependence of educational tasks and motivation in learning. The paper describes the contents of the key notions that relate to the process of forming of objectives. The author compares the methods of forming of objectives as it is accomplished in the system of conventional teaching and in the system of activity-based teaching. The research raises a problem of how to teach pupils a regulatory skill to make up tasks. The article also partly solves a problem of what possible options can be found on the way of solving questions of how teaching to formation of objectives can be organized.

**Key words:** formation of an objective, educational tasks, action-based approach in teaching, standard, training, motivation, regulatory skills, results of meta-disciplines.

**Н.В. Колпакова**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики общественных дисциплин филиала КГБОУ АКИПКРО, г. Бийск, E-mail: nat-kolpa@mail.ru

## О ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ НА УРОКЕ С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема целеполагания в учебном процессе в связи с требованиями федерального государственного стандарта второго поколения. Основное содержание исследования составляет анализ процесса целеполагания на уроке. На основе анализа образовательной практики раскрывается зависимость целеполагания и мотивации учебной деятельности. Статья раскрывает содержание ключевых понятий, связанных с проблемой целеполагания в обучении. Дается сравнение методики целеполагания в системе традиционного обучения и на основе деятельностного подхода в обучении, определяется зависимость процесса осуществления целеполагания на уроке и формирования у учащегося регулятивного умения ставить цель. В статье предпринята попытка раскрыть не только проблему целеполагания на уроке, но и показать возможные варианты её преодоления.

**Ключевые слова:** целеполагание, цель, деятельностный подход в обучении, стандарт, учебная деятельность, мотивация, регулятивные умения, метапредметные результаты.

Быстро меняющееся общество требует от своих членов мобильности, самостоятельности, нешаблонного мышления. В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования во втором разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования» [1, с. 4] в пункте «Метапредметные результаты» первым прописано умение учащегося самостоятельно определять цели своего обучения. Таким образом, от учителя теперь требуется умение не только осуществлять целеполагание на уроке, но и научить этому учащегося. На первый взгляд, кажется всё просто, но ситуация такова, что даже учитель, которого учили ставить цели учебной деятельности учащихся, который по роду профессии постоянно занимается целеполаганием в своей профессиональной деятельности, осуществляет этот процесс часто формально и не всегда корректно. Проблема целеполагания не просто сложная, она многоаспектная, и часто замалчивается, якобы, в силу теоретической разрабатанности. На самом деле существует множество разрывов между теорией и практикой. Со времен Я.А. Коменского целеполагание осуществлялась по шаблону, часто формально. Для этого была причина, обществу нужен был исполнитель, человек, работающий по заданному образцу, шаблону, алгоритму, качественно выполняющий работу. Цель задавала направление, исполнитель по алгоритму (инструкции) выполнял действия, которые приводили к заданному результату. Изменилась ситуация в обществе, сейчас нужны не только и не столько исполнители, сколько самостоятельные люди, умеющие проектировать свою деятельность, творчески мыслить.

В образовательной практике сложились разные подходы к целеполаганию. Одни учителя считают, что при планировании

урока необходимо ставить три цели, другие одну триединую. Еще сложнее с вопросом, кто ставит цель учебной деятельности на уроке: учитель, сами учащиеся или совместно, если совместно, то как? Ведь, цель учителя не только личностнозначимая, но и определяется программой, стандартом, а цель ученика должна быть личностнозначимой. Учитель ставит цель, как правило, заданную содержанием учебной дисциплины, такая цель будет важной для мотивированных учащихся, которых, как правило, не много в классе. Чтобы цель стала личностнозначимой для каждого учащегося (хотя бы для большинства) необходимо вовлечь учащихся в процесс целеполагания, помочь увидеть значимость учебной деятельности в удовлетворении внутренних потребностей и собственного развития. Даже постановка проблемы в начале урока, не всегда придает цели личностный смысл учебной деятельности учащегося, возможно только мотивирует. Мотивация быстро исчезает, если деятельность на уроке не планируется совместно, а проходит по алгоритму, запланированному учителем, так как большинство учащихся поймут, что они являются исполнителями. Понимание учителем вышеописанной ситуации актуально особенно для основной школы. В подростковом возрасте учащиеся стремятся определить свою позицию, и, значит, пытаются отыскать смыслы во всякой деятельности, бессмысленная, точнее неосмысленная деятельность не представляет для них ценности.

Обозначим ещё несколько проблемных аспектов целеполагания, существующих в образовательной практике. Часто учитель планирует деятельность, а не результат. Тогда идёт подмена цели урока на средства достижения, как правило, это происходит за счёт деятельности учителя, который ведет за собой учащихся. Не у всех педагогов есть понимание иерархии целей

образования и понимание того, что на уроке можно реализовать только локальную цель. Несмотря на множество существующих методик, теоретических разработок, остаётся проблемным момент формулировки цели урока. Если рассматривать цель как предполагаемый результат, то чем конкретнее он прописан, тем понятнее, как его достигать, но в процессе постановки цель часто формализуется за счёт употребления научных педагогических терминов. Цель можно понимать как идеальный результат. Если результат не конкретный, то не понятен учащемуся, такой результат не даёт возможности планировать учебную деятельность, не мотивирует учащегося. Не всё понятно с триединой целью. Разве за сорок пять минут можно воспитать что-то в ребенке или развить? Даже если можно, то, как отследить, а ведь, цель должна быть диагностируемой, точнее, диагностируемыми должны быть результаты учебной деятельности учащихся. Процессы развития и воспитания идут медленно и индивидуально, поэтому воспитать и развить что-то у учащегося за короткий промежуток времени (урок) практически невозможно, как и диагностировать.

Деятельностный подход, который положен в основу федерального государственного образовательного стандарта, невозможно реализовать без организованного целеполагания на уроке. Умение ставить цель является одним из универсальных регулятивных умений. Таким образом, чтобы развить у учащегося умение целеполагания, учителю необходимо не просто грамотно формулировать цель урока, но и продумывать способы и приёмы, позволяющие вовлечь учащегося в процесс целеполагания, которые дали бы возможность развить у него умение постановки цели своей деятельности.

Начнём рассмотрение проблемы целеполагания с уточнения основных понятий, определяющих данную проблему. Авторы книги «Дидактические и психологические основания образовательной технологии» М.Е. Бершанский и В.В. Гузеев считают, что «цели являются системообразующим фактором всякой, в том числе – образовательной, деятельности. Какова цель, такова и деятельность» [2, с. 53]. Цель определяется как осознанный образ, полезный результат, считает В.М. Полонский. А.В. Хуторской определяет цель как «предвосхищаемый результат деятельности». «За абстрактными формулировками целей всегда скрывается отсутствие содержательного видения желаемых результатов» [3, с. 54]. Когда речь идёт о результате, то предполагается, что его необходимо отслеживать, диагностировать. Анализируя идеи учёных, видим, что цель – это идеальный результат, что она должна быть диагностируемой. Если в определении цели авторы фактически стоят на одной точке зрения, то с определением задачи (задач) существуют разногласия. А.Н. Леонтьев утверждает: задача есть цель, заданная в конкретной ситуации. М.М. Поташник считает, что задачи – это «вектор в котором развёртывается цель». Остановимся на позиции М.М. Поташника, возьмём за основание то, что задача (задачи) есть тактика достижения цели.

Основоположники деятельностного подхода в обучении считают цель системообразующим элементом. При неправильной постановке цели деятельность обесценивается, становится малозначимой, непривлекательной для учащегося, а значит непродуктивной. Именно цель, если она поставлена учащимся самостоятельно, способствует поддержанию и развитию мотивации к учебной деятельности у учащегося, даёт возможность корректировать деятельность и достигать желаемого результата с распределённой ответственностью между учителем и учащимся.

В XX веке Б. Блум, основываясь на принципах дидактики, разработал целую систему целеполагания. Несмотря на то, что она была создана в 50-е годы прошлого столетия, её актуальность сохранилась до сегодняшнего дня, причем, как основной вариант при переходе от традиционного к развивающему обучению. Данная система целеполагания даёт учителю возможность осознанного и постепенного перехода от формального целеполагания к смысловому. Обратимся к таксономии Б. Блума и мы видим, что если изучается новая тема, то цель будет формулироваться «знать, узнать», если урок повторения, цель «применить» и т.д. И задания на уроке будут соответствующие: запомнить, дать определение, найти, выучить... или составить план, применить в новой ситуации.

Теперь перейдем к рассмотрению главной проблемы осуществления целеполагания на уроке. Н.Г. Калашникова опре-

деляет осуществление целеполагания в процессе работы учащихся в малых группах, когда они получают от учителя учебную задачу «формулируют учебную цель самостоятельной работы и цель заданий, включенных в нее» [4, с. 83]. Автор предлагает обучение учащихся целеполаганию через постановку задач: «скажи, над какой из предложенных целей (проблем) сейчас работаешь? Какой цели можно достичь, выполняя данное задание? Определи, вошла ли твоя цель в этот список?» [4, с. 145 – 147].

А.В. Хуторской утверждает, что в личностно ориентированном обучении целеполагание проходит через весь процесс образования, выполняя в нём функции мотивации деятельности учащегося и диагностики результатов обучения. По мнению А.В. Хуторского, можно выделить три вида целей: формальные, смысловые, творческие. Нельзя сказать, что формальные цели не нужны, но данная последовательность видов целей определяет их иерархию, овладеть умением творческого целеполагания достаточно трудно. Идея учить учащихся целеполаганию такова, что даётся возможность учащемуся выбрать учебную цель из предложенных учителем. Другой вариант – формулирование цели учащимся на основе анализа собственной деятельности. Умение учащимся формулировать цель уже является показателем сформированности умения целеполагания. По словам того же автора, цели зависят от образовательных парадигм, дидактических систем и могут быть направлены на усвоение знаний, развитие способностей, самоопределения, творческой самореализации и т.д.

Л.В. Дмитриева определяет несколько стратегий в постановке целей. «В стратегии формирования планирование целей обучения исходит из состава тех знаний, которые подлежат усвоению...». «Варианты традиционных целей обычно сводятся к формулировкам: научить, сформировать, познакомить...» «Такой подход к проектированию целей обучения характерен для ситуаций, в которых ученик – не субъект, а объект деятельности учителя» [5, с. 47]. В стратегии управления Л.В. Дмитриева определяет варианты предметных типовых целей, которые могут быть представлены так: «организовать деятельность учащихся», «обеспечить».

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования определены метапредметные результаты. Как показывает практика курсов повышения квалификации, педагоги готовы развивать познавательные и коммуникативные умения и более всего затрудняются в развитии регулятивных умений. Одними из важных регулятивных умений является умение целеполагания. Связано это, скорее всего, с тем, что перейти от традиционной системы обучения на деятельностный подход в обучении учителю достаточно сложно. Учителю легче регулировать самому процесс обучения, чем делегировать учащемуся право быть самостоятельным, то есть стать субъектом собственной деятельности в учебном процессе. Но чем быстрее учитель осознает необходимость изменения собственной позиции в учебном процессе, тем быстрее он сумеет создать, сконструировать, разработать собственную методику целеполагания на уроке. Данная методика будет учитывать особенности учащихся, участвующих в учебном процессе, и способствовать вовлечению учащихся в процесс целеполагания. Дав возможность учащемуся самому или под руководством учителя, планировать свою деятельность, учитель тем самым создаст условия для реализации смысловой цели учащегося и повысит мотивацию к учебной деятельности.

В образовательной практике существуют проблемы целеполагания на уроке, они ещё более актуальны в свете требований федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Есть методики преодоления некоторых проблем целеполагания, но учителю не нужно искать инструкцию или образец. Процесс целеполагания на уроке зависит от многих факторов: уровня мотивации учащихся к учебной деятельности, готовности учащихся к целеполаганию, возрастных особенностей учащихся, специфики содержания учебной дисциплины, педагогического мастерства учителя и многое другое. Поэтому процесс целеполагания на каждом уроке в разных классах всегда будет иным, значит, способов и приёмов целеполагания может быть много. Для учителя главное продумать алгоритм целеполагания с учётом особенностей учащихся и класса.

#### Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Москва, 2010; 1897. Available at: <http://www.edu.ru>*

2. Бершадский М.Е., Гузев В.В. *Дидактические и психологические основания образовательной технологии*. Москва, 2003.
3. Хуторской А.В. *Проблемы и технологии образовательного целеполагания*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
4. Калашникова Н.Г. *Личностно-ориентированный подход к формированию младшего школьника как субъекта учебной деятельности*. Барнаул, 2001.
5. Дмитриева Л.В. *Теория и практика управления качеством образования*. Чита, 2007.

## References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2010; 1897. Available at: <http://www.edu.ru>
2. Bershadskij M.E., Guzev V.V. *Didakticheskie i psihologicheskie osnovaniya obrazovatel'noj tehnologii*. Moskva, 2003.
3. Hutorskoj A.V. *Problemy i tehnologii obrazovatel'nogo celepolaganiya*. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>
4. Kalashnikova N.G. *Lichnostno-orientirovannyj podhod k formirovaniyu mladshego shkol'nika kak sub'ekta uchebnoj deyatel'nosti*. Barnaul, 2001.
5. Dmitrieva L.V. *Teoriya i praktika upravleniya kachestvom obrazovaniya*. Chita, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.11.14

УДК- 373

**Mizova M.H.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Education Management, Kabardino-Balkaria State University n.a. H.M. Berbekov (Nalchik, Russia), E-mail: [mizmar2012@yandex.ru](mailto:mizmar2012@yandex.ru)

**THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF HUMANITARIAN STRATEGIES IN MANAGEMENT.** The article conducts comprehensive research on the concept of "humanitarian strategy" in management. The article provides an analysis of the views of researchers on this issue. A humanitarian strategy in management is considered by the author as an indicative basis for the development of educational organizations. The author points out and describes the essential characteristics of a humanitarian strategy as applied to the sphere of management. The author states that a humanitarian strategy is one of the competitive strategies of the management in educational organizations; it covers all the main directions of the development activities and relationships in an educational organization. The author takes into account the changing conditions of the external environment in the development process. The author comes to the conclusion that the humanitarian strategy in management involves an increasing motivation and interest of all employees in the implementation of the general course of activities of educational organizations.

**Key words:** educational organization, strategy, humanitarian strategy in management, essential characteristic, competitive strategy, areas of activity.

**М.Х. Мизова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. управления образованием Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, г. Нальчик, E-mail: [mizmar2012@yandex.ru](mailto:mizmar2012@yandex.ru)

## СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГУМАНИТАРНОЙ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию понятия «гуманитарная стратегия» управления. В статье приведён анализ взглядов исследователей по данному вопросу. Гуманитарная стратегия управления рассматривается автором как ориентировочная основа развития образовательной организации. Автор выделяются и описываются сущностные характеристики гуманитарной стратегии управления. Автор устанавливается, что гуманитарная стратегия управления является одним из видов конкурентных стратегий управления образовательной организации; охватывает все основные направления развития деятельности и отношений образовательной организации; учитывает меняющиеся условия внешней среды в процессе развития. В заключение автор приходит к выводу, что гуманитарная стратегия управления предполагает повышение мотивации, заинтересованности всех работников в реализации генерального курса деятельности образовательной организации.

**Ключевые слова:** образовательная организация, стратегия, гуманитарная стратегия управления, сущностная характеристика, конкурентная стратегия, направления деятельности.

Развитие образовательной организации, как социальной системы, происходит по разным направлениям, учитывая сложившиеся традиции, материальные и нематериальные потребности обучающихся и их родителей (законных представителей), работников. Деятельность образовательной организации состоит из таких процессов, как получение разного рода ресурсов из внешнего окружения, взаимодействие участников образовательного процесса, собственно образовательный процесс и предоставление результата образования во внешнюю среду. Все четыре процесса, перечисленные выше, являются важными для развития образовательной организации. Соответственно, основная роль управления в образовательной организации состоит в осуществлении упомянутых выше процессов.

Для определения специфики управления в образовательной организации важным моментом является вопрос о выработке стратегии управления. Профессор Гарвардской школы бизнеса М. Портер, предложивший набор типовых стратегий, пишет, что в основе концепции типовых стратегий лежит идея, что каждая стратегия основана на конкурентном преимуществе и что для того, чтобы добиться его, фирма должна обосновать и выбрать

свою стратегию [1]. Говоря об образовательной организации, как социальной системе, мы заявляем, что стратегия управления внутри образовательной организации определяется той ролью, которую призвана реализовывать данная организация.

О стратегии управления образовательной организации с разных точек зрения писали многие ученые и практики. В нашем исследовании обобщены некоторые из них. В.И. Загвязинский полагает, что одним из путей избавления от парадоксов и выхода из кризисного положения становится разработка стратегии развития образования [2].

Стратегия предусматривает долгосрочное, качественно определенное направление развития образовательного пространства с учетом социальной ситуации развития, как ученика, так и учителя; определяет вектор педагогических ценностей, норм и правил, которыми руководствуются участники образовательного процесса. Стратегия определяет целевые аспекты современного образования [3].

По определению современного исследователя социально-экономических процессов Р.А. Фатхутдинова, «стратегия – программа, план, генеральный курс субъекта управления по



достижению им стратегических целей в любой области деятельности» [4]. Отсюда, реализация стратегии в управлении образовательной организацией рассматривается нами как **ориентировочная основа её развития**.

Суть стратегии заключается в постановке задач, которые являются жизненно важными для школы и являются смысловыми во всех направлениях деятельности и для осуществления всех процессов, протекающих в школе. Стратегия является основой проектирования в общеобразовательной школе и предусматривает стратегическое направление развития образовательного пространства с учетом социальной ситуации развития, как самой школы, так и местного сообщества.

Разработка и внедрение в практику новой стратегии управления, учитывающей тенденции его развития, – это **гуманитарная стратегия**, в центре которой – человек, его система ценностей, внутренняя динамика, формирование корпоративной культуры, творческой свободы личности.

Рассмотренные причины необходимости изменения общей парадигмы управления образовательным учреждением позволяют сделать вывод о том, что решение важнейших задач развития образовательной системы школы в современных условиях невозможно в рамках традиционной работы. Реализацию гуманитарной стратегии управления мы рассматриваем как условие модернизации управления образовательной организацией, направленной на повышение качества образования и совершенствование школы во всех направлениях деятельности.

Наша позиция совпадает с мнениями многих исследователей, которые считают, что суть гуманитарной стратегии управления заключается в отходе от технократического мышления, основанного на управленческом рационализме.

В частности, Ю.М. Резник пишет, что в социальной науке сложилось два основных подхода к целенаправленному изменению систем управления, в том числе образовательных систем – технократического и гуманитарного. Гуманитарный подход к управлению, в отличие от технократического, позволяет вовлечь в практику социальных преобразований смыслосложившиеся ориентации участников управленческой деятельности [5].

О необходимости использования гуманитарной стратегии управления в организации писал в своих трудах А.А. Кузнецов, который считает, что она направлена на формирование благоприятного социально-психологического климата в коллективе и способствует общему снижению уровня неопределенности во внутренней среде организации [6].

По мнению Н.М. Борытко, исходный принцип гуманитарной стратегии управления образованием состоит в том, что в педагогическом взаимодействии педагог самореализуется, саморазвивается, самоутверждается, профессионально взаимодействуя с учеником или воспитанником. Гуманитарная стратегия переводит восприятие человека в сферу его внутренней активности, деятельности, субъектности – в сферу бытия. [7].

Исходя из результатов анализа определений, рассмотренных выше, мы выделяем следующие сущностные характеристики гуманитарной стратегии управления.

**1. Гуманитарная стратегия управления является одним из видов конкурентных стратегий управления образовательной организацией, а её разработка является одной из важнейших функций стратегического менеджмента образовательной организации. Основным в гуманитарной стратегии управления школой является переход к стратегическому менеджменту, направленному на будущее, утверждение приоритетной ориентации на стратегическое управление.**

Стратегический менеджмент – это программный способ мышления и управления, обеспечивающий согласование целей, возможностей организации и интересов работников. Он предполагает не только определение генерального курса деятельности предприятия, но и повышение мотивации, заинтересованности всех работников в его реализации [8].

В исследованиях А.Н. Поддъякова отмечается, что стратегический менеджмент предполагает наличие пяти элементов: умения смоделировать ситуацию (выявить проблемы); умения выявить необходимые изменения (сформулировать цели); умения разработать стратегию изменений (базовые стратегии); умения использовать различные способы воздействия (внедрение и реализация стратегии); умения вносить коррективы в стратегию (управление изменениями) [9].

На наш взгляд, гуманитарная стратегия управления создает ситуацию переоценки подходов к управлению образовательной

организацией, изменения ее принципов, понимания и принятия проблем, требующих решения в данный момент; позволяет определить набор управленческих технологий, педагогических ценностей, норм и правил, способствующих нахождению соответствия управления школой требованиям современного образования. Данный подход характеризуется новым стилем взаимодействия руководителя с коллективом, гибкой внутренней структурой образовательной организации, динамичными деликатно определенными задачами, готовностью к изменениям, руководством, базирующемся на знании и опыте, самоконтролем и контролем коллег, многонаправленностью коммуникаций.

**2. В системе конкурентных стратегий образовательной организации гуманитарная стратегия занимает одно из ведущих мест; обеспечивает реализацию стратегий всех уровней, координирует и интегрирует усилия всех подразделений образовательной организации.**

Гуманитарная стратегия управления является общим планом управления для всей образовательной организации, распространяется на всю образовательную организацию, охватывая все уровни и структурные подразделения. В образовательной организации все сотрудники, принимающие участие в разработке гуманитарной стратегии управления, являются одной командой. Сотрудники образовательной организации должны разрабатывать гуманитарную стратегию управления в интересах всей организации, а не отдельных структурных подразделений. В подразделениях, так же как и во всей организации, необходима выработка целей. Цели подразделений должны составить конкретный взгляд в цели организации как целого.

Взаимосвязь и взаимозависимость целей, образовательной политики и мероприятий структурных подразделений и уровней образования является определяющим моментом при разработке гуманитарной стратегии образовательной организации. Разработка общей для всех уровней гуманитарной стратегии управления способствует своевременно и адекватно идентифицировать открывающиеся конкурентные преимущества образовательной организации. Единство и согласованность стратегических решений, направленных на гуманитаризацию отношений, позволяют образовательной организации проявить свое индивидуальность и неповторимость. Выработка единой гуманитарной стратегии управления на всех уровнях в образовательной организации дает возможность для мобилизации всех имеющихся ресурсов в конкурентной среде и, в конечном счете, определяют положение школы на рынке образовательных услуг. Именно взаимосвязь целей структурных подразделений образовательной организации и единой гуманитарной стратегии управления позволяет школе выделить из множества проблем самые значимые, решение которых будет выводить образовательную организацию на качественно новый уровень развития.

**3. Гуманитарная стратегия управления охватывает все основные направления развития деятельности и отношений образовательной организации.**

Гуманитарную стратегию управления мы рассматриваем как программу или проект, который обеспечивает формулирование и осуществление миссии образовательной организации, и достижение стратегических целей. Гуманитарная стратегия управления позволяет определить проблемы образовательной организации, обозначить причины, которые образовали эти проблемы, поставить цели для решения проблем, проложить пути их достижения таким образом, что образовательная организация получает единую траекторию развития. Главная задача гуманитарной стратегии управления состоит в том, чтобы перевести образовательную организацию из её настоящего состояния в желаемое участниками образовательных отношений и руководством будущее состояние. Таким образом, гуманитарная стратегия управления определяет формат возможных действий образовательной организации и принимаемых на их основе управленческих решений.

Гуманитарная стратегия управления позволяет реализовать демократический характер управления образованием, обеспечение прав педагогических работников, обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся на участие в управлении образовательными организациями [10]. Стратегия является образом организационных действий организации и управленческих подходов, используемых для достижения организационных задач и целей организации. Стратегия «определяет цели и основные пути их достижения так, что организация получает единое направление действий. Таким образом, страте-

гия определяет границы возможных действий организации и принимаемых управленческих решений» [11].

Отсюда, гуманитарная стратегия управления понимается как процесс, выполняющий функцию регулирования и развития образовательного процесса в школе.

**4. Процесс разработки гуманитарной стратегии управления определяет необходимость формирования специфических целей долгосрочного развития образовательной организации.**

Разработка гуманитарной стратегии управления школы является необходимым условием её успешного развития в долгосрочной перспективе. В процессе разработки гуманитарной стратегии управления образовательной организации в единое целое собираются видение желаемого будущего, миссия, цели, маркетинговая, ресурсная политика, куда входят материальное и финансовое обеспечение, кадровая политика. Таким образом, в ходе разработки гуманитарной стратегии управления образовательной организации происходящим в организации процессам придается один вектор, что обеспечивает эффективное достижение стратегических целей.

Процесс разработки гуманитарной стратегии управления образовательной организации должна осуществляться с учетом всей имеющейся информации о текущем положении школы и прогнозируемых результатов в будущем. Именно актуальные сведения о внешних и внутренних факторах, влияющих или могущих влиять на деятельность образовательной организации, обеспечивают надежность и компетентность стратегического выбора, осуществляемого в рамках гуманитарной стратегии управления.

В процессе разработки гуманитарной стратегии управления образовательной организации постоянно необходимо реагировать на изменения, происходящие внутри школы и за её пределами. Конкуренции образовательных организаций, которые имеют место в настоящее время, когда школы начинают жить по жестким законам рыночной экономики, новое регулирование оплаты труда педагогических работников, а также другие события оказывают влияние на выработку гуманитарной стратегии управления. Рассматривая сказанное, можно сделать вывод, что при разработке гуманитарной стратегии управления образовательной организации необходимо учитывать влияние множества факторов, которые оказывают влияние на развитие школы и регулируют нормы жизнедеятельности.

**5. Гуманитарная стратегия управления призвана учитывать меняющиеся условия внешней среды в процессе развития образовательной организации и адекватно реагировать на эти изменения.**

Любая образовательная организация существует для реализации тех или иных запросов субъектов внешней среды. Если она перестает это делать (например, образовательное учреждение не реагирует на изменившиеся запросы людей, их сообществ, государства), организация становится не нужной никому, кроме её персонала. Кроме того, нередко именно из внешней среды организация получает дополнительные ресурсы для своей деятельности, именно в ней есть возможности для её развития [12].

На стратегическое поведение школы, как образовательной организации, существенное влияние оказывают внешние факторы, на которые школа не всегда может повлиять. Внешняя среда организации, по Брайсону, состоит из двух составляющих: 1) макросреды, которая иначе называется PEST-набором (политические, экономические, социальные и технологические факторы); 2) групп-ресурсоносителей, от которых зависит жизнедеятельность организации, куда входят государство, родители, местное сообщество и др.; существующие и потенциальные конкуренты и социальные партнеры [13].

Рассматривая влияние так называемого PEST-набора на функционирование и развитие, образовательная организация оценивает степень действия каждой составляющей. Политические факторы учитываются потому, что власть способствует получению основных ресурсов для деятельности образовательных организаций. Политические факторы (положительно влияющие на организацию и отрицательно влияющие) задают тон для планирования мероприятий образовательных организаций. Основная причина изучения экономических факторов – это создание картины распределения ресурсов на уровне государства, которая является важнейшим условием деятельности образовательной организации. Не менее важные предпочтения определяются с помощью социальных факторов при анализе внешней среды образовательной организации, т.к. они имеют прямое влияние на

ее развитие. Последним фактором является технологический. Целью её изучения принято считать выявление тенденций в технологическом развитии, которые зачастую являются причинами изменений образовательной организации. Сюда следует отнести управленческие технологии, которые определяют вектор развития образовательной организации.

К группам-ресурсоносителям относятся государство, родители и местное сообщество, которые предъявляют образовательной организации определенные запросы. Государство как заказчик образовательной услуги заинтересовано в том, чтобы школа выстроила четкие планы, которые по своей направленности соответствовали бы основным направлениям государственной политики в стране. Содержание интересов государства определяется нормативной составляющей системы образования Российской Федерации, в первую очередь, через федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС, где заложены требования к структуре образовательной программы образовательной организации, результатам освоения программы и условиям, создаваемым школой, для реализации образовательной программы.

Образовательная организация, выстраивая стратегию своего развития, учитывает ожидания и запросы родителей. В последние годы в России растет количество родителей, которые проявляют заинтересованность в понимании реализуемой школой стратегии развития и управления. Школа может удовлетворить потребности родителей, предоставляя возможности участия к разработке и реализации образовательной программы, которая выступает сегодня как общественный договор. Гуманитарная стратегия управления, которая вырабатывается школой совместно с родителями, соотносится и согласуется с собственными ценностями и потребностями родителей.

Гуманитарная стратегия управления, учитывая принципы государственно-общественного характера управления образованием, предполагает активное включение местного сообщества и представителей общественности в управление школой. Представители общественности и местное окружение школы получают возможности влияния на развитие школы и участия в делах образовательной организации, тем самым удовлетворяют свои интересы в формировании подрастающего поколения. Требования местного социума и общественности определяются нравственными качествами, рынка труда.

Образовательная организация как социальная система является площадкой для формирования осознанного взаимодействия социальных партнеров. Социальное партнерство в современной системе общего образования должно стать основой построения образовательной политики школы. На наш взгляд, наилучшим образом идею социального партнерства в системе образования отвечает гуманитарная стратегия управления. В современной экономической ситуации в Российской Федерации каждая образовательная организация заинтересована в том, чтобы выработать такую стратегию управления, которая позволяет выдержать конкуренцию цивилизованно. Гуманитарная стратегия управления позволяет подойти к управлению школой осознанно, с пониманием социальной направленности стратегических ценностей и целей школы, которые приведут к более стабильным результатам и успеху.

Поэтому приоритет гуманитарной стратегии управления состоит в изменении механизмов взаимодействия образовательных организаций с окружением школы, со всеми субъектами внешней среды. Изменение отношений предполагает совместное обсуждение имеющихся вопросов для решения, выработку единой линии развития образовательной организации с использованием имеющихся возможностей.

**6. Процесс разработки гуманитарной стратегии управления предопределяет выбор наиболее эффективных направлений достижения поставленных целей.**

Образовательная организация в процессе проектирования гуманитарной стратегии управления четко фиксирует цели организации, прогнозирует предполагаемый продукт в ходе реализации цели. Гуманитарный характер управления содействует системности, т.к. школа обладает определенными системными, интегративными качествами, носителями которых выступают все её составляющие и связи между ними. В процессе разработки гуманитарной стратегии управления учитывается принцип коллегиальности, который позволяет подойти к согласованию совместных действий участников образовательного процесса, объединению их вокруг стратегических вопросов школы [10]. Коллегиальность в принятии и дальнейшем решении актуальных

вопросов в управлении образовательной организацией мотивирует и активизирует представителей управленческого корпуса, педагогов, родителей, представителей общественности.

Гуманитарная стратегия управления характеризуется тем, что:

- синтезирует устоявшуюся в современном образовании гуманитарную парадигму и практику в современных школах;
- способствует выстраиванию задач, способствующих тем изменениям, которые определены заказчиками образовательной услуги в школе;
- выявляет тенденции развития образовательной организации в соответствии со стратегически определёнными целями, совокупностью задач, принципов, управленческих технологий и ресурсов.

Гуманитарная стратегия управления предусматривает долгосрочное развитие образовательной организации с учетом социальной ситуации той местности или того района, на территории которого находится школа. Особенностью гуманитар-

ной стратегии управления является то, что в ней определяется совокупность социальных, управленческих и педагогических ценностей, норм и правил, которыми руководствуются участники образовательного процесса при решении актуальных задач школы.

Таким образом, суть гуманитарной стратегии управления заключается в переходе от администрирования к стратегическому менеджменту, который предполагает повышение мотивации, заинтересованности всех работников в реализации генерального курса деятельности образовательного учреждения. Гуманитарная стратегия управления образовательными системами определяется представлениями о целях, ценностях, проектировании развития данных систем, отличающихся «человеческим качеством» и характеризующихся уникальностью (субъективностью), внутренней динамикой, самоорганизацией, знаковой системой выражения, вероятностной траекторией движения.

#### Библиографический список

1. Портер М. *Конкурентная стратегия: Методика анализа отраслей и конкурентов*. Перевод с английского И. Минервина. Москва, 2011.
2. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем. *Педагогика*. 1999; 5.
3. Постников П.Г. Научно-методическое обеспечение образовательных стратегий и тактик. *Педагогика*. 2005; 8.
4. Фатхутдинов Р.А. *Стратегический менеджмент*. Москва, 2002.
5. Резник Ю.М. Социально-гуманитарные технологии управления: к возможности применения в образовательных практиках. *Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования*. Москва, 2010; Выпуск 4.
6. Кузнецов А.А. Типы управления корпоративной культурой предприятия: определение систематизация. *Основы экономики, управления и права*. 2013; 6 (12).
7. Борытко Н.М., Соловцова И.А. *Управление образовательными системами*. Волгоград, 2006.
8. Маслов В.И. *Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры*. Москва, 2004.
9. Поддьяков А.Н. *Психология конкуренции в обучении*. Москва, 2011.
10. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*. Москва, 2013.
11. Бандурин А.В., Чуб Б.А. *Стратегический менеджмент*. Москва, 2003.
12. *Общественно-активные школы в России: опыт, проблемы, перспективы*. Альманах под редакцией И.В. Сербиной. Москва, 2011.
13. Лясников Н.В., Дудин, М.Н. *Стратегический менеджмент*. Москва, 2012.

#### References

1. Porter M. *Konkurentnaya strategiya: Metodika analiza otraslej i konkurentov*. Perevod. s anglijskogo I. Minervina. Moskva, 2011.
2. Zagvyazinskij V.I. Proektirovanie regional'nyh obrazovatel'nyh sistem. *Pedagogika*. 1999; 5.
3. Postnikov P.G. Nauchno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'nyh strategij i taktik. *Pedagogika*. 2005; 8.
4. Fathutdinov R.A. *Strategicheskij menedzhment*. Moskva, 2002.
5. Reznik Yu.M. Social'no-gumanitarnye tehnologii upravleniya: k vozmozhnosti primeneniya v obrazovatel'nyh praktikah. *Chelovek vchera i segodnya: mezhdisciplinarnye issledovaniya*. Moskva, 2010; Vypusk 4.
6. Kuznecov A.A. Tipy upravleniya korporativnoj kul'turoj predpriyatiya: opredelenie sistematizaciya. *Osnovy 'ekonomiki, upravleniya i prava*. 2013; 6 (12).
7. Borytko N.M., Solovcova I.A. *Upravlenie obrazovatel'nyimi sistemami*. Volgograd, 2006.
8. Maslov V.I. *Strategicheskoe upravlenie personalom v usloviyah 'effektivnoj organizacionnoj kul'tury*. Moskva, 2004.
9. Podd'yakov A.N. *Psihologiya konkurencii v obuchenii*. Moskva, 2011.
10. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Moskva, 2013.
11. Bandurin A.V., Chub B.A. *Strategicheskij menedzhment*. Moskva, 2003.
12. *Obschestvenno-aktivnye shkoly v Rossii: opyt, problemy, perspektivy*. Al'manah pod redakciej. I.V. Serbinov. Moskva, 2011.
13. Ljasnikov N.V., Dudin, M.N. *Strategicheskij menedzhment*. Moskva, 2012.

Статья поступила в редакцию 09.12.14

УДК 371.485

**Movsesian E.M.**, Assistant of Director of Education Management, Municipal Educational Budget Institution of "Lyceum 59" (Sochi, Russia), E-mail: vlad\_drakula\_95@mail.ru

**EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL AS A SPACE FOR FORMATION OF TOLERANCE AMONG STUDENTS.** The article reveals the importance of the problem of formation of tolerance among pupils due to the presence of cultural, ethnic and religious differences between social groups of the Russian society and the need for a constructive dialogue. The author determines a particular educational environment as one of the factors for forming tolerance that is aimed at ensuring the cultural identity of every student. The author also studies various approaches to the education that is aimed at increasing the capacity of school leavers to actualize and realize their potential. The research mostly focuses on self-management as one of the areas in education, which is expressed in the increasing importance of an individual and his or her active participation in school life. The author notes that in the process of forming tolerance it is significant to develop open relations between pupils, the understanding of multicultural differences, abilities to see and solve injustice, to deal with problems of disagreement in a productive way.

**Key words:** tolerance, educational environment, education, students' self-management.

**Э.М. Мовсесян**, зам. директора по воспитательной работе Муниципального образовательного бюджетного учреждения «Лицей № 59», г. Сочи, E-mail: vlad\_drakula\_95@mail.ru



## ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования толерантности школьников, обусловленная наличием культурных, этнических, религиозных различий между социальными группами российского общества и необходимостью проведения конструктивного диалога. Определяются особенности образовательной среды, направленной на обеспечение культурной самобытности каждого учащегося как одного из факторов формирования толерантности, рассматриваются подходы к воспитанию, нацеленного на повышение самоактуализационного потенциала выпускников. Акцентируется внимание на одном из направлений воспитания – *самоуправлении*, которое выражается в повышении личностной значимости и активности участия в школьной жизни для учащихся.

**Ключевые слова:** толерантность, образовательная среда, воспитание, ученическое самоуправление.

В настоящее время проблема формирования толерантности значительно актуализировалась в связи с процессами, происходящими в мире. Для нашей страны эта проблема имеет особую значимость, учитывая многонациональный и многоконфессиональный состав российского общества.

Конструктивный диалог между социальными группами с различными ценностями, этническими, политическими и религиозными ориентирами может осуществляться только на основе толерантного поведения. Формирование толерантности – процесс длительный и сложный, который идет под воздействием множества факторов, и решающим среди них является образование.

Следует отметить, что в настоящее время толерантность рассматривается как одна из ценностей, которые укореняются в практике школьного образования, что предполагает воспитание граждан, открытых для восприятия разных культур, уважающих человеческие достоинства и индивидуальность.

В программе ЮНЕСКО «Образование для всех» [1] констатируется, что выпускник школы должен творчески, по-новому смотреть на привычные вещи, самоопределяться, брать на себя ответственность за свое образование, быть толерантным, эмоционально устойчивым, доброжелательно относиться к многообразию жизни.

Несомненно, что решающее значения для формирования совокупности вышеперечисленных качеств отводится образовательной среде, которая представляет собой систему деловых и межличностных взаимоотношений, выступающую условием и критерием развития человека в интеллектуальной, социальной и личностной сфере [2]. Проектирование образовательной среды школы является одной из определяющих факторов развития ученика. При реализации гуманитарной, гуманистической стратегии образования школьная среда приобретает особое значение. Можно выделить три составляющие образовательной среды.

Во-первых, среда обучения может быть представлена как единство двух социально-психологических факторов:

- психологического климата школы;
- показателей солидарности педагогов в практической реализации сущности образования.

Во-вторых, образовательная среда может быть представлена через выполняемые ею функции и культурные их истоки. Главным будут считаться методическое обеспечение развития учащихся и организация их полноценного взаимодействия с социальным миром.

В-третьих, образовательная среда является интегральной результирующей и выступает критерием развития человека в интеллектуальной, социально-профессиональной и личностной сферах. Основным показателем благоприятности школьной среды при таком подходе – высокий самоактуализационный потенциал выпускников и их успешность в жизненном устройстве.

Следовательно, можно сделать вывод о том, *толерантный путь* – это путь человека, который хорошо знает себя, комфортно чувствует себя в окружающей среде, понимает других людей, всегда готов прийти на помощь, с доброжелательным отношением к иным культурам, взглядам и традициям. А *интолерантный путь* – это путь человека, который думает о своей исключительности, с низким уровнем воспитанности, чувством дискомфорта существования в социальной среде, желанием власти, неприятия иных культур, взглядов и традиций.

Выделяют следующие методы воспитания и самовоспитания толерантности – это убеждение и самоубеждение, стимулирование и мотивация, внушение и самовнушение, требование и упражнение, коррекция и самокоррекция, воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания, метод дилемм и рефлексия [3].

Приобретение опыта толерантного поведения в школе реализуется посредством овладения совокупностью умений и навыков гибкого реагирования на различные ситуации, возникающие в процессе решения реальных социально-значимых задач.

Императивом современной образовательной среды, ориентированной на формирование толерантности, должно стать признание культурной самобытности каждого учащегося, обеспечение условий для их самореализации.

Особую роль в процессе формирования толерантности играет воспитание, которое позволяет:

- культивировать отношения открытости;
- признавать многообразие и наличие культурных различий;
- развивать способности к распознаванию несправедливости и её преодолению;

- продуктивно разрешать разногласия и противоречия.

Ориентация воспитательной системы на формирование толерантности школьников предполагает, что её ценностно-смысловое ядро может быть представлено следующими целями:

- укрепление уважения прав учащегося, педагогов и основных свобод, осознание прав и обязанностей, норм поведения и ценностей, этических и моральных норм внутри образовательного сообщества;

- полное и всестороннее развитие личности учащегося и чувства человеческого достоинства;

- обеспечение для всех учащихся возможности активно и эффективно участвовать в жизни образовательной организации [4];

- обеспечение возможностей диалога и разрешения конфликтов между учащимися, достижения консенсуса, общения и взаимодействия;

- вооружение школьников знаниями о морали, раскрытие её сущности, формирование культуры общения, привитие навыков и привычек толерантного поведения;

- системное накопление опыта толерантного поведения школьников путем организации их практической деятельности.

Особенно значение в процессе воспитания приобретает *самоуправление*, которое выражается в обеспечении личностной значимости школьной жизни для учащихся. В этом случае учащиеся проявляют высокую активность в инновационных процессах школьного и классного коллективов, заинтересованы в результативности воспитательной системы.

Суть самоуправления заключается в том, что оно помогает учащимся влиять на школьную политику – как через участие в принятии решений, так и через собственную активность в управлении внутришкольными процессами. Самоуправление предполагает проектирование школьной жизни как предмет совместного творчества всех участвующих субъектов.

*Цель ученического самоуправления* заключается в воспитании гражданина, обладающего демократической культурой, гуманистическими взглядами, способного к социальному творчеству и действующего в интересах своей личности, общества и Отечества.

*К основным задачам ученического самоуправления* относятся:

- обеспечение условий для развития способностей и интересов членов ученического самоуправления;
- развитие самостоятельности школьников;
- воспитание позитивного отношения к нормам коллективной жизни;
- воспитание желания приносить пользу людям, помогать преодолевать трудности своим друзьям и ровесникам.

*Органы самоуправления* бывают:

- «совместными», с участием и педагогов, и родителей, и учеников – например, совет школы;

- «раздельными», например, ученический совет с участием выборных представителей обучающихся. Органы школьного самоуправления, сформированные учениками, принято называть органами ученического самоуправления.

Самоуправление в школе возникает в процессе совместной деятельности педагогов и учащихся, а принципами его организации выступают следующие:

- взаимное уважение и сотрудничество в отношениях между педагогами и учащимися;
- создание творческой атмосферы и психологического комфорта;
- развитие инициативы и самостоятельности учащихся;
- ориентация на деятельностный характер;
- связь постоянных, временных и уполномоченных органов самоуправления;
- выборность и отчетность;
- стимулирование к выполнению общественных поручений;
- педагогическая поддержка ученического самоуправления.

В.А. Караковский выделяет два уровня самоуправления: личностный и общественный: «Прежде всего, определяющей частью понятия следует считать «само». И раньше, чем относить его к общественному бытию, я бы понимал его как управление

собой, своим развитием, характером, своей личной жизнью, наконец. Это так сказать личностный уровень самоуправления» [5].

В отношении общественной жизни В.А. Караковский акцентирует внимание на самоуправляемой деятельности детей на общее благо, которую он считает первичной, а структуры, органы – вторичными. Они должны создаваться по мере необходимости, при этом нельзя обойтись и без общественных поручений – индивидуальных, групповых, коллективных. В противном случае деятельность будет носить хаотичный, непредсказуемый характер.

Таким образом, культурно-образовательное пространство школы как совокупность ценностей и образцов успешного решения жизненных задач может рассматриваться как система условий для формирования толерантности всех субъектов образовательного процесса.

Творческое использование принципа толерантности в образовательном процессе становится залогом его эффективности и создает благоприятные условия для дальнейшего его распространения в другие сферы социальных отношений, повышая тем самым возможности развития современного российского общества.

#### Библиографический список

1. *Образование для всех*. Париж: ЮНЕСКО, 2000.
2. Черникова Т.В. *Управление развитием образовательного учреждения*. Москва, 2005.
3. Палаткина Г.В. Формирование этнотолерантности у младших школьников. *Начальная школа*. 2003; 11.
4. *Проект государственной программы «Гражданское образование населения РФ на 2005 – 2008 годы»*. Available at: <http://civilg8.ru/priority/education/4530.php>.
5. Караковский В. Зачем в школе детское самоуправление. *Воспитательная работа в школе*. 2003; 4.

#### References

1. *Obrazovanie dlya vseh*. Parizh: YuNESKO, 2000.
2. Chernikova T.V. *Upravlenie razvitiem obrazovatel'nogo uchrezhdeniya*. Moskva, 2005.
3. Palatkina G.V. Formirovaniye etnotolerantnosti u mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2003; 11.
4. *Proekt gosudarstvennoy programmy «Grazhdanskoe obrazovanie naseleniya RF na 2005 – 2008 gody»*. Available at: <http://civilg8.ru/priority/education/4530.php>.
5. Karakovskiy V. Zachem v shkole detskoe samoupravlenie. *Vospitatel'naya rabota v shkole*. 2003; 4.

Статья поступила в редакцию 29.12.14

УДК 378

**Muhamadiyarova G.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Dean's Assistant in Education Management, Faculty of Pedagogy and Psychology, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: [dekanat67@yandex.ru](mailto:dekanat67@yandex.ru)  
**Usmanova S.G.** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: [dekanat67@yandex.ru](mailto:dekanat67@yandex.ru)

**INCLUSIVE EDUCATION: CONTENTS AND PRACTICE.** The article has the main focus on a topical problem, for the inclusive approach involves understanding of the various educational needs of children and the provision of services in accordance with these needs through greater participation in the educational process, the involvement of the public and the elimination of discrimination in education. Every child should have an access to basic quality education. This leads to the necessity of creation in schools and in the system of primary education in an environment, which allows children to gain knowledge and contributes to learning. This article discusses the main challenges of inclusive education. The authors suggest the main approaches for teaching children with special educational needs, giving the concept of inclusive education. Considerable attention is paid to the basic elements and conditions for the implementation of inclusive education.

**Key words:** inclusive education, children with special educational needs, resources of school inclusion.

**Г.Ф. Мухамадиярова**, канд. пед. наук, зам. декана по учебной работе факультета педагогики и психологии Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: [dekanat67@yandex.ru](mailto:dekanat67@yandex.ru)

**С.Г. Усманова**, канд. пед. наук, доц. каф. психолого-педагогического образования Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: [dekanat67@yandex.ru](mailto:dekanat67@yandex.ru)

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОДЕРЖАНИЕ И ПРАКТИКА

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме, поскольку инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании. Каждый ребенок должен иметь доступ к основному качественному образованию. Это ведёт к необходимости создания в школах и в системе основного образования такой среды, которая позволяет детям получать знания и способствует этому. В данной статье рассматриваются основные проблемы инклюзивного образования. Авторами предложены основные подходы

при обучении детей с особыми образовательными потребностями, дано понятие инклюзивного образования. Значительное внимание уделяется основным элементам и условиям реализации инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, ресурсы школьной инклюзии.

Основным направлением реформы системы специального образования в современных развитых и многих развивающихся странах мира является инклюзивное образование, выступающее в качестве единственного международно-признанного инструмента реализации права каждого человека на образование (в том числе – права на образование человека с инвалидностью). Инклюзивный подход предполагает понимание различных образовательных потребностей детей и предоставление услуг в соответствии с этими потребностями через более полное участие в образовательном процессе, привлечение общественности и устранение дискриминации в образовании.

Вопросы инклюзии должны рассматриваться как важная часть общего движения «Образование для всех». Каждый ребенок должен иметь доступ к основному качественному образованию. Это ведёт к необходимости создания в школах и в системе основного образования такой среды, которая позволяет детям получать знания и способствует этому. Такая среда должна быть инклюзивной по отношению к детям, эффективной и дружелюбной, здоровой и безопасной. Дети с инвалидностью – это только малая часть детей, на которых ориентируется инклюзивный подход к образованию, направленный как на реформу специального образования, так и на реформу общего начального, среднего и высшего образования.

Понятие инклюзивного образования для отечественной педагогики не является абсолютно новым. Теория и практика проблемного обучения разработана в российской педагогике достаточно широко. Концепция этого направления в отечественной педагогике основывается на исследованиях С.Я. Рубинштейна, теория и практика проблемного обучения изложены в работах А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина.

К формированию базовых умений и навыков в инклюзивном классе используется подход, центрированный на ребёнке, а не на взрослом, где самыми важными будут потребности и нужды каждого конкретного ребёнка, с особенностями или без них, а не профессиональные установки и стереотипы учителя. Это использование индивидуальных программ обучения, сотрудничества и работа в команде, как для учителей, так и для учеников [1, с. 47].

Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями. Инклюзия означает полное включение детей с различными возможностями во все аспекты школьной жизни, в которых с удовольствием и радостью участвуют также все остальные дети. Это требует реальной адаптации школьного пространства к тому, чтобы встретить нужды и потребности всех детей без исключения, ценить и уважать различия.

Одним из основных принципов инклюзивного образования является раннее вмешательство и интеграция детей с особыми нуждами в массовые дошкольные учреждения. И это очень важно не только для самого ребенка, но и для общества в целом. Раннее развитие, обучение, сохранение и укрепление здоровья, социальная защищённость и предоставление равных возможностей влияет на экономический рост. Практика многих стран показала, что инвестиции в раннее детство и развитие дадут обществу большие преимущества, так как подготовленный и адаптированный ребенок будет намного успешнее того, кто не посещал дошкольные учреждения, или не имел какой-либо другой подготовки к школе. Основываясь на результатах различных исследований, учёные утверждают, что проведение занятий с детьми и тренингов с родителями способствует, в конечном итоге, повышению у детей младшего возраста уровня социальной и эмоциональной компетенции. Долгое время, практически весь советский период в стране существовала специализированная система воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии, в том числе и сеть специализированных дошкольных учреждений для детей с различными нарушениями в развитии. И особняком была общеобразовательная система. Эти две системы никак не взаимодействовали между собой. Дети с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного

аппарата, умственными нарушениями) получают образование отдельно от других детей, им не находилось место в нашем обществе, многие из нас даже не подозревали, что эти дети существуют. Сейчас мы можем сравнить, что является лучшим вариантом для детей в получении образования: инклюзивная система образования, или же сегрегированная, которая ограничивает участие ребенка в образовательном процессе, не предоставляет права выбора самому или его родителям определить школу, программу обучения, учителя. Сейчас ситуация во многом меняется в лучшую сторону. Образование, нацеленное на достижения, процесс, который доставлял бы ребенку удовольствие это и есть та цель, к которой стремится каждый родитель для своего ребенка. Инклюзивное образование ставит своей основной целью обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования и создание необходимых условий для достижения успеха в образовании всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, прежних учебных достижений, родного языка, культуры, социального и экономического статуса родителей, психических и физических возможностей.

В основу инклюзивного образования положена идеология, исключающая любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Опыт показывает, что из любой жесткой образовательной системы какая-то часть детей выбывает, потому что система не готова к удовлетворению индивидуальных потребностей таких детей в обучении. Это соотношение составляет 15% от общего числа детей в школах и, таким образом, выбывшие дети становятся обособленными и исключаются из общей системы. Нужно понимать, что не дети терпят неудачу, а система исключает детей. Инклюзивные подходы могут поддержать таких детей в обучении и достижении успеха, что даст шансы и возможности для лучшей жизни.

Реализация инклюзивного образования осуществляется в специальной обучающей среде, которая включает:

- наличие педагогических кадров со специальным образованием, владеющих инновационными методами и информационно-коммуникационными образовательными технологиями;
- комплекс индивидуальных учебных программ, планов, методических материалов, литературы;
- создание адекватных внешних условий (необходимый уровень комфортности, специализированные средства передвижения и организация адаптивных учебных мест, дистанционные средства обучения) и т.д.

Школа должна решать основные проблемы для успешной реализации инклюзивного образования. Сущность проблемы в том, как школе соответствовать потребностям всех её учеников. Общие ценности и позитивное лидерство предполагает успешное решение проблем по мере их возникновения и представляет собой наилучший путь для продвижения школы и класса к большей инклюзивности. Решение многочисленных проблем часто является вполне естественным состоянием для учителей, которые постоянно взаимодействуют с учениками и взрослыми в течение всего дня [2, с. 56].

Для успешной школьной инклюзии необходимы следующие ресурсы:

1. Весь школьный коллектив вовлекается в рациональное осмысление инклюзии и тех преимуществ, которые она даёт для всех учеников школы. Обсуждение этих тем ясное и открытое.
2. Работа по включению начинается с одним-двумя учениками, внимательно отслеживаются их успехи и неудачи, постепенно количество включаемых детей возрастает.
3. Скорость реализации инклюзивных подходов сильно варьируется в зависимости от школы. Постоянное сотрудничество всех участников процесса и регулярное отслеживание скорости изменений поможет добиться успеха.
4. При появлении дополнительных ресурсов, их следует обязательно использовать. Необходим нестандартный подход в использовании ресурсов, предназначенных для поддержки инклюзии. Адекватное финансирование инклюзии поможет обеспечить заинтересованность в ней тех, кто её внедряет.



5. Сотрудничество тех, кто вовлечён в процесс школьной инклюзии, поможет укрепить постоянную приверженность этой идее всех участников. Возможность проявления собственной инициативы также формирует у участников постоянную приверженность идее и заинтересованность в её успешной реализации.

6. Сотрудники, играющие ключевую роль в продвижении инклюзии в школе, должны поддерживать равное сотрудничество между всеми участниками школьного сообщества. На них лежит большая ответственность в обеспечении успеха инклюзии, чем на других сотрудниках школы.

7. Родители воспринимаются в школе как партнёры и участники процесса, их знания, опыт, очень ценятся сотрудниками школы.

8. Руководители облегчают взаимодействие и сотрудничество всего коллектива и каждого сотрудника по продвижению инклюзии, а также обеспечивают координацию действий.

9. Инклюзия является одной из интегральных частей относительно других школьных инициатив, эти отношения чётко обозначены.

Каждый ребенок имеет право быть принятым таким, какой он есть и право посещать ближайшую к дому школу или детский сад. Этот образ мышления отвечает социальной модели инвалидности, которая рассматривает барьеры, существующие в обществе и не позволяющие ребенку наравне участвовать в его жизни как основную причину, делающую ребенка инвалидом. Социальная модель основывается на абсолютно разных определениях нарушения и инвалидности.

Дети с индивидуальными образовательными потребностями нуждаются не столько в особом обращении и поддержке, но, в большей степени, в реализации своих способностей и достижений успехов в учебном процессе не в специализированном учебном заведении, а в обычной общеобразовательной школе. У таких детей есть проблемы со здоровьем, но когда они общаются с коллективом своих сверстников, их окружение становится судьбоносным фактором социальной интеграции.

Дети с особенностями развития демонстрируют более высокий уровень социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками в инклюзивной среде по сравнению с детьми, находящимися в специальных школах. Это становится особенно очевидным, если взрослые в школе целенаправленно поддерживают социализацию, и если количество детей с особенностями находится в естественной пропорции по отношению к остальным ученикам в целом. В инклюзивной среде улучшается социальная компетенция и навыки коммуникации детей с инвалидностью. Это в значительной мере связано с тем, что у детей-инвалидов появляется больше возможностей для социального взаимодействия со своими здоровыми сверстниками, которые выступают в качестве носителей модели социальной и коммуникативной компетенции, свойственной этому возрасту.

В инклюзивной среде дети с особенностями развития имеют более насыщенные учебные программы. Результатом этого становится улучшение навыков и академических достижений. Социальное принятие детей с особенностями развития улучша-

ется за счёт характерного для инклюзивных классов обучения в малых группах. Дети «переступают» за черту инвалидности другого ученика, работая с ним над заданием в малой группе. Постепенно, обычные дети начинают осознавать, что у них с детьми-инвалидами много общего. В инклюзивных классах дружба между детьми с особенностями и без особенностей становится более обычным делом. Особенно явно это в тех случаях, когда дети-инвалиды посещают школу неподалёку от своего места жительства, и, следовательно, имеют больше возможностей встречаться со своими одноклассниками вне школы. Учителя играют ведущую роль в установлении и укреплении такой дружбы.

Для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения в условиях инклюзивной школы важным ресурсом становится тьюторство. Тьютором инклюзивном образовании сегодня принято считать и помощника-сопровождающего (просто осуществляющего физическое сопровождение), и педагога сопровождения, и специалиста, проводящего дополнительные занятия. Главная задача сопровождающего – поддерживать ребенка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью среди сверстников.

Внедрение инклюзивного образования в России также сталкивается с рядом трудностей. Не разработана всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей. Существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объёма знаний, доступных детям с ограниченными возможностями и детям здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения.

Сущность инклюзивного профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья заключается в комплексном, многопрофильном подходе к восстановлению способностей человека к общественной и профессиональной деятельности на уровне, соответствующем его физическому, психологическому и социальному потенциалу. Для достижения этой цели необходима концентрация общественных, образовательных, технических, кадровых, медико-оздоровительных, научных и других ресурсов. Необходимо не только обеспечить организацию совместной ведущей деятельности обучающихся, но и создать условия для непосредственного общения в рамках учебных, трудовых, жизненных ситуаций, объединить усилия работников образовательных учреждений, участвующих в профессиональном становлении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Для того чтобы молодые люди с ограниченными возможностями здоровья стали специалистами, конкурирующими на рынке труда с обычными гражданами, необходимо создание определенных условий: корректировка целей и учебных планов в соответствии со способностями и потребностями инвалидов, создание адекватных условий профессионального обучения с помощью разумного приспособления, психолого-педагогическое и социально-реабилитационное сопровождение.

#### Библиографический список

1. Малофеев Н.Н. *Специальное образование в России и за рубежом*. Москва, 2003.
2. Астапов В.М., Лебединская О.И., Шапиро Б.Ю. *Теоретико-методологические аспекты подготовки специалистов социально-педагогической сферы для работы с детьми, имеющими отклонения в развитии*. Москва, 2005.
3. *Проблемы младенчества: Нейропсихолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений*. Москва, 2001.

#### References

1. Malofeev N.N. *Special'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. Moskva, 2003.
2. Astapov V.M., Lebedinskaya O.I., Shapiro B.Yu. *Teoretiko-metodologicheskie aspekty podgotovki specialistov social'no-pedagogicheskoy sfery dlya raboty s det'mi, imeyuschimi otkloneniya v razviti*. Moskva, 2005.
3. *Problemy mladenchestva: Nejropsihologo-pedagogicheskaya ocenka razvitiya i rannaya korrekciya otklonenij*. Moskva, 2001.

Статья поступила в редакцию 4.12.14

УДК 371.3

**Petrulina M.A.** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia),  
E-mail: pyakimov@mail.ru

**AESTHETIC POTENTIAL OF DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF A SCHOOL STUDENT.** In the research work the aesthetic potential of the development of social activity among school students as manifestation of a special condition of social formation of a personality is discovered. The socialization in the described context is represented as an entry into the world of concrete social communications and the relations that provide self-determination and self-realization in the sociocultural space. In the conditions of the crisis of aesthetic ideals the development of the social activity of school students in aesthetic activity promotes accumulation of knowledge based on esthetic life standards, helps strengthening of esthetically directed interests that are crucially important for the growth of a young person. The whole research stands on the ground that the modern paradigm in education is no longer determined by the quantity of knowledge, but by the ability to acquire social norms, roles and values.

**Key words:** aesthetic activity, principles and organizational factors of aesthetic activity, socio-pedagogical approach, social activity, aesthetic educational space, socialization as a process of steps of forming a socially active schoolchild.

*М.А. Петрунина, канд. пед. наук, доц. ОГПУ, г. Оренбург, E-mail: ryakimov@mail.ru*

## ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКА

В статье раскрыт эстетический потенциал развития социальной активности школьника как проявление особого состояния социального становления личности. Социализация в заявленном контексте представляется как вхождение в мир конкретных социальных связей и отношений, что обеспечивает самоопределение и самореализацию в социокультурном пространстве. В условиях кризиса эстетических идеалов развитие социальной активности школьника в эстетической деятельности способствует накоплению знаний об эстетических основах жизнедеятельности, углублению эстетически направленных интересов, что имеет решающее значение для взросления растущего человека.

**Ключевые слова:** эстетическая деятельность, принципы и факторы организации эстетической деятельности, социально-педагогический подход, социальная активность, эстетическое образовательное пространство, социализация как процесс, этапы формирования социальной активности школьника.

Для выявления эстетического потенциала развития социальной активности школьника потребовалось обращение к сущностным характеристикам социальной активности школьника, имеющим важное значение для получения теоретических представлений о красоте окружающего мира; эстетической тяги к произведению искусства, к эстетической гармонии с миром; действий как проявления особого состояния социального развития.

Развитие растущего человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат его социализации, то есть усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации. Отсюда развитие – общий процесс становления человека; социализация – развитие, обусловленное конкретными социальными условиями.

Социализация в заявленном контексте воспринимается как вхождение в мир конкретных социальных связей и освоение социального как всеобщей характеристики человечества. Это осознание, освоение («присвоение») ребёнком социокультурных достижений общества и обеспечивает индивидуализацию, так как только в общественных контактах, самоопределении в социокультурном пространстве происходит рефлексия, развивается самосознание [1].

В современной социокультурной ситуации обнаруживается кризис эстетических идеалов, негативные проявления эмоциональной отверженности подрастающего поколения. Отсюда эстетический потенциал развития социальной активности школьника следует рассматривать как возможность совершенствования у школьника способности понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и окружающей действительности. При этом формирование социальной активности в условиях позитивно-ориентированной среды жизнедеятельности детей становится основой человеческой жизни.

Так, обращение к особенностям развития социальной активности во взаимодействии и под влиянием окружающей среды в самом общем виде можно определить как процесс и результат усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации. Потребовался учёт ряда объективных факторов, которые имеют решающее значение для взросления растущего человека.

Детство, как известно, представляет собой особую форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие (подчиняясь при этом определяющему действию социального) [2].

Эстетическая деятельность в заявленном аспекте выступает как процесс активного познания и преобразования мира и самого себя на основе гуманистических идеалов, общечеловеческих ценностей и норм.

Социально-педагогические основания эстетической деятельности проявляются в том, что она обеспечивает приобщение к культуре общества в целом; создает условия для индивидуального и дифференцированного развития воспитываемых в соответствии с их личностными ресурсами применительно к реальной структуре общества.

Новая парадигма образования определяет образованность не количеством знаний, а способностью осваивать социальные нормы, роли, позиции на основе приобретенных ценностных ориентаций. Это переориентирует эстетическую деятельность на целостное развитие личности как субъекта истории и культуры. Необходимым компонентом познания мира является социальная активность человека, которая, в широком смысле, рассматривается как способность вступать во взаимодействие с самим собой и окружающей средой [3].

Активность, таким образом, определяется как способность той или иной системы к самодвижению, саморазвитию, саморегулированию. Она рассматривается как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром.

Направленность эстетической деятельности на развитие у школьника способности понимать, оценивать, любить искусство, удовлетворять потребности в создании эстетических ценностей обеспечивает овладение опытом эстетически окрашенной жизнедеятельности обучающихся. Необходимым компонентом познания мира является социальная активность человека, которая в широком смысле рассматривается как способность вступать во взаимодействие с самим собой и окружающей средой по законам красоты.

Под социальной активностью понимается специфическая активность, проявляемая только людьми – отдельными личностями, группами людей, обществом – в системе общественных отношений в соответствии с сознательно поставленными целями на преобразование. Социальная активность рассматривается как: а) состояние субъекта, как качество, черта личности; б) отношение к действительности, взаимосвязь субъекта со средой; в) мера проявления социальной дееспособности человека. Она находит свое проявление в поступках, деятельности и предстает как социальное явление реализации потенциальных возможностей [4].

Научно обоснованные взгляды на процесс развития социальной активности школьников содержатся в работах Д.И. Фельд-

штейна. Важен акцент исследователя на том, что социализация по своей сути – это движение, раскрытие творческой природы личности, а не ряд локальных действий присвоения. Идея развития – выполнение цели взросления, в которой сходятся и детство, и взрослость как осознание, освоение социального мира и его конкретно-исторической представленности посредством взаимодействия с миром взрослых.

Так, развитие социальной активности младших школьников относится к тем явлениям, когда субъектная позиция детства проявляется достаточно выражено. Успешность развития социальной активности младшего школьника в эстетической деятельности зависит от выбора механизмов формирования отношений, объединяющих и разъединяющих детство и взрослость (мира взрослых и мира детей).

Эстетическая деятельность как социализирующий фактор развития младшего школьника предполагает накопление знаний об эстетических основах жизнедеятельности; развитие и углубление эстетически направленных интересов; приобретение опыта эстетической деятельности.

Показателем эффективности эстетической деятельности является пробуждение в каждом ребёнке чуткого читателя, отзывчивого зрителя, тонкого слушателя, умеющего «мысленно видеть и слышать». Данные навыки необходимы в познавательной, трудовой, эстетической деятельности школьника.

Таким образом, развитие социально активной личности в условиях эстетической деятельности – задача, имеющая широкий социально-педагогический диапазон. При этом сложный процесс социального развития ребенка, овладения опытом социальных действий и отношений требует поэтапного принятия ребенка в общество, осознанию своего Я в системе многоплановых отношений.

Если учение, занятия по интересам во внеурочное время, личное время школьников – вся его жизнь проникнута эстетической направленностью, то появление желания вносить элементы прекрасного в свою жизнь не эпизодически, а постоянно приобретают черты образа жизни.

Отличительной чертой мировоззрения младших школьников выступает преобладающая роль нравственного сознания, поскольку в этом возрасте ребенок относится к миру (в том числе и к другому человеку) именно с позиций нравственного сознания.

Дальнейшее исследование проблемы обнаруживает противоречия между внешними требованиями и поведением самого школьника; его реальными возможностями и требованиями общества к его поведению и деятельности; между позицией педагога и потребностями школьника. Возможно появление противоречий, которые порождают напряжение во взаимоотношениях ребенка и взрослого. В заявленном контексте эстетическая деятельность школьника направлена на поддержку человеческого в человеке, что способствует сокращению зон социального риска, реализации себя как существа самобытного и активного.

Таким образом, эстетические возможности развития социальной активности школьника проявляются в понимании произведений искусства; в приобретении начальных навыков самостоятельной деятельности в искусстве; в развитии музыкального слуха, художественной зоркости, творческого воображения, оригинального мышления. Эстетическая деятельность школьника как позитивно-ориентированная среда жизнедеятельности детей воспитывает способность противостоять негативным явлениям окружающей действительности.

Перспективным является исследование эстетической деятельности в аспекте развития духовных сил и творческих способностей школьника как активного субъекта, познающего и преобразующего мир и самого себя.

#### Библиографический список

1. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Академия, 2000.
2. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития. *Вопросы психологии*. 1998; 1: 3-19.
3. Петрунина М.А. *Теория и практика формирования социальной активности школьника в эстетической деятельности*. Оренбург: ОГПУ, 2007.
4. *Социальная педагогика: генезис научного исследования понятий, идей, проблематики*. Под редакцией С.В. Сальцевой. Оренбург: ОГПУ, 2010.
5. Русакова Т.Г. *Становление духовного опыта ребенка в художественно-коммуникативной среде*. Москва: Сфера, 2005.

#### References

1. Mudrik A.V. *Social'naya pedagogika*. Moskva: Akademiya, 2000.
2. Fel'dshteyn D.I. Detstvo kak social'no-psihologicheskij fenomen i osoboe sostoyanie razvitiya. *Voprosy psihologii*. 1998; 1: 3-19.
3. Petrunina M.A. *Teoriya i praktika formirovaniya social'noj aktivnosti shkol'nika v 'esteticheskoy deyatel'nosti*. Orenburg: OGPU, 2007.
4. *Social'naya pedagogika: genezis nauchnogo issledovaniya ponyatij, idej, problematiki*. Pod redakcij S.V. Sal'cevoj. Orenburg: OGPU, 2010.
5. Rusakova T.G. *Stanovlenie duhovnogo opyta rebenka v hudozhestvenno-kommunikativnoj srede*. Moskva: Sfera, 2005.

Статья поступила в редакцию 14.01.15

УДК37

**Slin'kova I.P.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Anatomy, Physiology and Safety Management, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: ipsngpu@yandex.ru

**FAMILY AND EDUCATION: NEW ASPECTS OF INTERACTION AND PROTECTION.** The article outlines the problems, which happened to the life of Russian families as the result of the influence of corresponding Western models of a family. It is stipulated that in order to protect the Russian parents and children from being influenced by the information which is alien to the Russian traditional idea of family life, it is necessary to build a proper system of family education. It is shown that information security is an important part of building a system of national security. This problem is directly related to the education system. The paper proves that specially organized family education helps to unite a family and assists in building a harmonious marital and parent-child relationship. The work describes a process of forming a system of supporting of security in educational institutions, in which the following factors are crucial: 1) education involves all children and teenagers in the country; 2) children are the most vulnerable part of the society subject to quick subcultural changes; 3) not only children, but also their parents and teachers don't always know what information is potentially dangerous; 4) many educational "innovations" in Russia have already done much harm to education; 5) the Russian language is a pole for the union of the nation; etc.

**Key words:** family, education, family values, family education, information influence, parenting, information-psychological influence, information security, information protection.

**И.П. Слинкова**, канд. биол. наук, доц. каф. анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: ipsngpu@yandex.ru



## СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ЗАЩИТЫ

В статье изложены проблемы, которые произошли с жизнью российской семьи под влиянием соответствующих западных моделей. Рассматривается подход к их разрешению: для того, чтобы родители и дети не попадали под влияние потоков информации, чуждых традиционной семейной жизни в России, надо построить правильную систему семейного воспитания. Показано, что обеспечение информационной безопасности – важная часть построения системы национальной безопасности. Эта проблема имеет непосредственное отношение к системе образования. Обосновывается положение, что специально организованное семейное образование помогает сплочению семьи и построению гармоничных супружеских и детско-родительских отношений.

**Ключевые слова:** семья, образование, семейные ценности, семейное образование, воспитание детей, информационно-психологические влияния, информационная безопасность, информационная защита.

Жизнь семьи тесно связана с жизнью общества и государства. Эта связь обусловлена тем, что исторически семья формировалась по мере развития общества и всегда способствовала решению таких его насущных задач, как упорядочивание половых отношений, рост численности населения, воспитание детей и пр. [1]. В то же время, семья всегда нуждалась в поддержке и защите со стороны общества и государства.

Семья по своей внутренней природе такова, что она, так или иначе (в меру своих сил) обеспечивает удовлетворение глубинных, жизненно-важных потребностей своих членов и вносит свой вклад в общее состояние народа. В свою очередь, морально-психологическое и физическое состояние народа отражается на состоянии государства. Таким образом, человек, семья, общество и государство объективно связаны взаимными интересами, взаимными обязательствами и влияниями. Поэтому стабильность и благополучие семьи как социального института в значительной степени зависит от того, в каком состоянии находится общество, а также от содержания семейно-ориентированной политики государства.

Модернизация российского общества по западному образцу привела к негативным изменениям структуры и функционирования традиционной для России семьи с её устойчивыми и важными для государства и общества приоритетами (многодетность, моральная недопустимость разводов и аборт, любовь, чувство долга, самоотдача, терпение). В свою очередь, это повлияло на обострение многих социальных проблем. Заметными тенденциями современного общества стали: увеличение числа разводов, уменьшение количества браков, нежелание регистрировать отношения, аборт, внебрачные дети, передача детей на содержание и воспитание в государственные учреждения.

Происходит среднестатистическое снижение воспитательного потенциала семьи, что проявляется в уменьшении времени, уделяемого родителями детям, в напряжении отношений между родителями и детьми, в ослаблении связей между поколениями. Этот процесс наиболее интенсивно идет в городах из-за высокой мощности деструктивных информационных потоков, направленных на семью. Вот почему именно в городах, где ослаблена передача семейной культуры от поколения к поколению внутри рода, огромную роль играет поддержка семьи извне, со стороны государства и общества, муниципалитета и тех социальных институтов, которые взаимодействуют с семьей и оказывают помощь в воспитании детей. Прежде всего – это система образования. Она охватывает в настоящее время всю детско-подростковую и юношескую популяцию страны и связана с семьей в целом, с детьми и родителями, благодаря общности их интересов (образование и воспитание детей).

Система образования всегда играла важнейшую роль в формировании мировоззрения подрастающего поколения. Однако, в современной системе российского образования, ориентированного на обучение основам наук и передачу профессиональных знаний, оказались упущены интересы семьи, связанные с подготовкой детей и подростков к будущей семейной жизни, с ориентацией на супружество, на продолжение рода. Не обсуждаются и вопросы сохранения семьи в кризисные периоды её жизненного цикла. Это значит, что на этапе становления личности (в детском, подростковом и юношеском возрасте), когда складывается картина мира, когда формируются ценностные ориентиры и взгляды на организацию своей личной жизни, семейные ценности не находят должного отражения в образовательных учреждениях, а следовательно, они не находят отражения и в сознании молодого поколения.

Частные проблемы той или иной семьи не возникают случайно. Их причины часто закладываются в глубоком детстве нынешних супругов, в атмосфере родительской семьи. Поэтому воспитание мальчика как будущего мужа, отца и главы семьи, а также воспитание девочки как будущей жены и матери должны быть хорошо продуманы и правильно выстроены с детства.

Практика показывает, что современные родители осознают сложность стоящих перед ними задач и нуждаются в профессиональной помощи педагогов в вопросах воспитания своих детей. В связи с этим, в ситуации модернизации образования возрастает необходимость в разработке и внедрении профессиональных семейно-ориентированных информационно-просветительских и образовательных программ для детей и взрослых, а также в дополнительной подготовке кадров, профессионально связанных с детьми и родителями.

В процессе разработки программ подготовки детей к семейной жизни необходимо предусмотреть поддержку престижа родителей [2] и возможные варианты блокирования отрицательного опыта семейной жизни, который получают дети в так называемых неблагополучных семьях, а впоследствии воспроизводят его при создании своей семьи. Также важно обеспечить формирование навыков семейного жизнеустройства детей, воспитывающихся в детских домах и приютах.

В практике социальной поддержки семьи принято помогать «проблемным» семьям. Уже сложилась система работы с ними. Но сегодня надо обратить внимание на вполне благополучные семьи, так как они дали поколение молодых людей, которым трудно создать крепкую семью. Детство этих юношей и девушек проходило в сложной информационной и социально-политической обстановке, под влиянием информации, направленной на разрушение семейных ценностей и в условиях недостатка необходимых знаний. Молодые супруги уверены в том, что их брачные узы рвутся под тяжестью материальных проблем. Однако, согласно психологическим исследованиям, главная причина самых тяжелых семейных конфликтов и разводов связана не с материальным положением семьи, не с отсутствием жилья или финансов, – хотя эти очень важные факторы, – а с несовпадением взглядов на жизнь и воспитание детей, с глубокими расхождениями в уровне образования и в культуре, с нереальными ожиданиями от семейной жизни и завышенными требованиями друг к другу [3]. Именно поэтому одна только финансовая поддержка семьи – без воспроизводства семейной культуры – неэффективна. Это замечено и в мировой практике.

На протяжении многих лет через средства массовой информации в России распространяются несемейные модели поведения, идея добрых половых связей, психология потребления и удовольствий. Использование информационно-психологических технологий приводит к тому, что на протяжении длительного времени на мысли и поведение детей и взрослых систематически влияют ложные и вредоносные словесные формулы, которые играют роль установок к определенному поведению. Разумеется, они имеют политическую окраску, поскольку оказывают влияние на семью как социальный институт и демографические процессы. Например: «недостаточно богатая семья не может быть счастливой»; «сначала надо создать материальную базу семьи, и только потом рожать» (утверждение зависимости семейного благополучия от финансовых и материальных условий, сдерживание рождаемости); «многодетная семья – признак невежества» (скрытое оскорбление родителей, понижение статуса отцовства и материнства в индивидуальном и общественном

сознании, ограничение числа рождений); «семья и дети – помеха для делового человека» (выраженная конкуренция между мотивом создания семьи и рождения детей – с одной стороны, и профессиональной карьерой – с другой; информационный удар по престижу семьи; разрушение ценности родительства). И таких опасных для общества мифов много. Поэтому важнейшей социально-политической стратегией в настоящее время является защита семьи на информационном уровне, в частности, организация обучения детей и родителей критическому анализу информационных потоков.

Обеспечение информационной безопасности – важная часть построения системы национальной безопасности. Эта проблема имеет непосредственное отношение к системе образования.

Повышенный контроль и создание системы поддержки состояния безопасности образовательных учреждений, их информационной и психологической защищенности, в настоящее время обусловлены следующими обстоятельствами:

1. Образовательные учреждения охватывают практически всю детско-подростковую популяцию страны.

2. Дети, подростки и юношество – это те возрастные категории, которые наиболее подвержены, информационным, мультимедийным, субкультурным влияниям, многие из которых сегодня являются опасными.

3. Не только дети и подростки, но и их родители, учителя и воспитатели далеко не всегда разбираются в сущности многих информационных влияний и не могут аргументированно и убедительно объяснить, например, опасную информационную «составляющую» некоторых тенденций современной молодежной моды, (например, девиантный макияж), деструктивных молодежных субкультур, компьютерных игр, социальных сетей и т. д. Поэтому требуется организация специального дополнительного образования для детей и взрослых (например, в форме курсов повышения квалификации), что уместно и вполне реально осуществить в образовательных учреждениях.

4. В России появились различные социальные и образовательные «инновации», которые уже причинили немалый вред не только развитию детей, но и системе образования, и обществу в целом.

5. Детский и подростковый возраст наиболее подвержен аддикциям разного типа.

6. В стране растёт число детей и подростков с отклоняющимся от нормы поведением и детско-подростковая преступность. Нельзя исключить, что на этот процесс влияют соответствующие модели поведения, которые имеют место в расширенном информационном пространстве (интернет, реклама). Соответственно, обостряется потребность государства и общества в информационном просвещении и защите.

7. Русский язык, являясь стержнем нации и основанием её культуры, одновременно является фактором обеспечения национальной безопасности Российской Федерации и объектом информационной защиты. В современном социуме существует много угроз для языковой культуры. В частности, много влияний, которые становятся факторами нарушения нормального развития речи ребенка и освоения культуры родного языка. К ним относятся: неумеренное внедрение компьютерных технологий, вторжение иноязычных слов, потеря интереса к книге и чтению, уменьшение времени прямого общения родителей с детьми, распространение ненормативной лексики, снижение уровня культуры речи в семье и в обществе, включая образовательные учреждения.

8. В силу произошедших в стране перемен и образовательные учреждения, и семья ослаблены в выполнении своих защитных и воспитательных функций, что требует дополнительного внимания со стороны государства и его институтов.

Вопросы обеспечения информационной безопасности и защиты семьи, родительства и детства логично встраиваются в деятельность всех учреждений, профессионально связанных с семьей.

Возникает вопрос: каким образом можно корректно и позитивно влиять на внутренний мир семьи в пространстве системы образования? Наш многолетний опыт подтвердил изначальное предположение: специально организованное семейное образование, проведение информационно-просветительской работы, организация курсов повышения квалификации для специалистов образовательных учреждений (директоров, заместителей по воспитательной и методической работе, учителей, социальных педагогов, воспитателей детских домов), разработка элективных курсов для учащихся способствует решению существующих проблем (в отношениях между семьей и школой, между учителями и учениками, между родителями и детьми), помогает сплочению семьи и построению гармоничных супружеских и детско-родительских отношений.

#### Библиографический список

1. Мацковский М.С. *Социология семьи*. Москва, 1989.
2. Лесгафт П.Ф. *Семейное воспитание ребёнка и его значение*. Москва, 1991.
3. Андреева Т.В. *Психология современной семьи*. Санкт-Петербург, 2005.

#### References

1. Mackovskij M.S. *Sociologiya sem'i*. Moskva, 1989.
2. Lesgaft P.F. *Semejnoe vospitanie rebenka i ego znachenie*. Moskva, 1991.
3. Andreeva T.V. *Psihologiya sovremennoj sem'i*. Sankt-Peterburg, 2005.

Статья поступила в редакцию 03.12.14

УДК 372.32

**Tolkova N.M.**, postgraduate, Department of Personal Psychology and Social Pedagogy, Vladimir State University n.a. A.G. and N.G. Stoletovs (Vladimir, Russia), E-mail: nmtolkova@gmail.com

**A MODEL OF FORMING COMMUNICATION AMONG CHILDREN OF AN ORFANAGE HOUSE.** The article is dedicated to development and analysis of models of formation of communicative abilities in young children. The author lists the issues and problems, stressing the importance of the model, designed in the course of this work. The article reveals the basics of the theoretical ground of the model-active approach to the development of communication that allows strengthening the understanding of the issues. The author of the article shows and discusses the basic ideas of the direction of the model and principles of organization of the educational process for the formation of communicative abilities of young children, as well as shows the theoretical, organizational and technological and informative model components.

**Key words:** model of communicative skills, means of communication, expressive facial funds, lexical-grammatical form, early emotional connection, activity approach to development of communication, humanistic orientation, principle of iteration.

**Н.М. Толкова**, аспирант каф. психологии личности и специальной педагогики, ФГБОУ ВПО Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, г. Владимир, E-mail: nmtolkova@gmail.com

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЁНКА

Статья посвящена разработке и анализу модели формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста. Автором перечислены вопросы и проблемы, подчеркивающие актуальность созданной модели. В статье раскрывается сущность теоретической основы модели – деятельностного подхода к развитию общения, позволяющей углубить представление о рассматриваемом вопросе. Автором статьи указаны и рассматриваются основные идеи модели и принципы организации педагогического процесса по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста, а также приведены теоретические, организационно-технологические и содержательные компоненты модели.

**Ключевые слова:** модель формирования коммуникативных умений, средства общения, экспрессивно-мимические средства, лексико-грамматическая форма, ранняя эмоциональная связь, деятельностный подход к развитию общения, гуманистическая направленность, принцип интеграции.

В доме ребенка дети попадают в особые условия жизни. Здесь нет близких им людей, круг получаемых впечатлений ограничен, постоянное пребывание в коллективе, недостаточное общение с взрослыми – всё это влияет на поведение, развитие, здоровье детей, отягощённых к тому же неблагоприятным анамнезом [1, с. 256]. Этой категории детей свойственны полное отсутствие инициативы и интереса к окружающему миру, апатичность к индивидуальному жизненному распорядку и каким-либо волевым проявлениям [2, с.58].

Средства общения у детей из дома ребёнка не соответствуют мотивам и потребностям. Экспрессивно-мимические средства достаточно бедны и однообразны, доминирующим средством является речь, которая отличается скудным содержанием лексико-грамматических форм. Собственная активность ребёнка остается ситуативной и неосознанной [3, с. 38].

В сочетании с гипертрофированной потребностью в общении со взрослыми, вызванной дефицитом такого общения в детском учреждении интернатного типа, зависимость эмоционального благополучия ребёнка от отношения к нему взрослого определяет сверхценность этого общения и создает совершенно специфический тип отношений со взрослыми [4, с. 44]. Это происходит не только вследствие нарушения ранних эмоциональных связей с матерью и другими близкими взрослыми, но и оттого, что жизнь в детском учреждении зачастую не требует личности в той её функции, которую она выполняет или, по крайней мере, должна выполнять в нормальной человеческой жизни.

Одной из проблем домов ребёнка является проблема психолого-педагогической культуры отношения взрослого к конкретному малышу. В воспитательном процессе в домах ребенка есть такие недостатки, как: отсутствие реализации индивидуального подхода к детям с учётом их психологических особенностей; использование силы зависимости ребенка от их настроения, внимания для управления его поведением. У детей не формируется ощущение своей незаменимости, необходимости другим людям. Это ведёт к тому, что мотивация общения и взаимодействия с людьми становится узкопрагматичной и связана с желанием получить от партнеров по общению – взрослых, помощи, услуг, или приспособиться к их настроению, требованиям [5].

Общение взрослых с детьми сконцентрировано на отрицательном полюсе оценивания, смещено из сферы практической активности в дисциплинарную. Невозможность реализации потребностей в любви и признании, которые у детей-сирот сохраняются как доминантные в иерархической структуре сферы потребностей, приводит к аффективным срывам, к ощущениям гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния. Лишение ребенка любви и признания приводит к деформации детской личности в сторону отчуждения, ситуативная реализация потребностей в любви и признании не компенсирует последствия хронической депривации реализации этих потребностей и приводит к отклоняющемуся социальному поведению [1, с. 118].

При разработке модели формирования коммуникативных умений у детей раннего возраста был, прежде всего, осуществлён выбор подхода к её построению. Разработанная нами модель содержит теоретическую основу деятельностного подхода к развитию общения, который предполагает реализацию взаимодействия ребёнка со взрослым и со сверстниками (табл.1).

Такое построение модели развития общения у воспитанников дома ребенка, раннего возраста нам представляется целесообразным.

Теоретический анализ подходов к разработке общей модели развития общения детей раннего возраста в психолого-педаго-

гических исследованиях приводит к выделению трёх критериев, которым должна удовлетворять искомая модель:

1. Педагогическая деятельность в ней понимается как принципиально коммуникативная, то есть такая, в которой общение является центральной образующей.

2. Само общение ребёнка представлено как целенаправленная деятельность.

3. Ребёнок предстает в ней как участник, партнёр в совместной деятельности с другими ее участниками.

При построении модели мы исходили из общетеоретических основ моделирования, в соответствии с которыми были определены основные характеристики модели как педагогического объекта:

– модель должна включать такие компоненты, которые непосредственно и однозначно (положительно) влияют на качество процесса;

– модель должна иметь такую структуру, которая достаточно легко диагностируется и контролируется на всех стадиях её реализации;

– модель должна обеспечивать не только контроль осуществления процесса развития, но и возможность активного вмешательства с целью внесения корректив в данный процесс.

Основные идеи данной модели состоят в следующем:

1. Ребенок – становящаяся личность, носитель особого культурного мира. Он находится в детском учреждении, в котором не работает, а живёт: общается, играет, задаёт вопросы, не расчленив первоначально эти цели и свои ролевые функции в общении со взрослым и сверстником.

2. Взрослый – суверенный субъект педагогического творчества, являющий собой образ и образец современной гуманистической культуры.

3. Знание ориентировано ценностным смыслом, имеет воспитывающую мировоззренческую направленность, организовано идеями целостной картины мира и человека в нем.

В опоре на вышеизложенные идеи были разработаны теоретические, организационно-технологические, содержательные компоненты модели.

Теоретические компоненты модели представлены, прежде всего, основными принципами организации педагогического процесса по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста: деятельностным, единства деятельности и общения, творчества, гуманистической направленности, интеграции.

1. Деятельностный принцип. Его сущность заключается в том, чтобы не давать детям готовые знания в объяснительно-иллюстративной форме, а создавать такие условия, при которых дети с помощью педагога находят решение проблемы.

2. Принцип единства деятельности и общения. Посредством деятельности общение и организуется, и обогащается, в нём возникают новые межличностные связи и отношения. Вне феноменов деятельности и общения нет никакого воспитания и никакого развития.

3. Принцип творчества (креативности). Максимальная ориентация на творческое начало при взаимодействии взрослого и ребёнка. Коммуникационная деятельность рассчитана на активное участие ребенка, который является не просто пассивным исполнителем указаний педагога, а соучастником педагогического процесса. Новые знания преподносятся в виде проблемных ситуаций, требующих от взрослых и детей совместных поисков.

4. Принцип гуманистической направленности. При организации коммуникационной деятельности должны строиться истинно гуманные отношения между взрослыми и детьми, подразумевающие отношение педагога к воспитаннику как к субъекту собственного развития, и в соответствии с этим, построение вза-



Таблица 1.

## Модель деятельностного подхода к развитию общения

| этапы                     | компоненты                              | <u>Цель:</u> развитие общения детей раннего возраста<br><u>Задачи:</u><br>- формирование знаний, умений и навыков в общении (коммуникативной культуры);<br>- стимулирование потребностей в развитии и саморазвитии общения со взрослыми и сверстниками. |   |
|---------------------------|---|---|---|
| 1 этап<br>прогностический | Целевой компонент                       |   |   |
|                           | Методологический компонент              | Содержательный блок   | - система знаний, умений и навыков в области коммуникативной культуры и педагогического общения   |
|                           |   | Мотивационный блок  | - потребность овладения культурой общения;<br>- стремление к межличностной коммуникации, заинтересованность в общении со сверстниками и педагогом.  |
|                           |   | Личностно-деятельный блок   | -учёт личных особенностей детей раннего возраста в коммуникативной деятельности;<br>- реализация форм и методов обеспечивающих овладение знаний и умений, необходимых для вовлечения в общение. |
| 2 этап<br>практический    | Организационно-деятельностный компонент | Дидактическое обеспечение:<br>Дидактический комплекс (программа, методические рекомендации, игровые упражнения и т.п.).<br>Формы организации: индивидуальные, групповые.  |   |
| 3 этап<br>диагностический | Оценочный компонент                     | Диагностический комплекс: наблюдение, мониторинг, беседы, речевые задания, игровые упражнения и т.п.  |   |
| 4 этап<br>итоговый        | результативный                          | Уровни сформированности коммуникативных умений:<br>низкий – средний – высокий   |   |

имодействия с его личностью на основе субъект-субъектных отношений. Также принцип относится к построению гуманных отношений детей друг к другу [6, с.212]. Детям предлагается пережить чувство общности друг с другом, их учат замечать достоинства и переживания сверстника и помогать ему в игровом и реальном взаимодействии.

Принцип предполагает создание условий, при которых дети чувствуют себя «как дома», ориентацию детей на успех в совместной деятельности, получение удовольствия от самой деятельности. И здесь главной является педагогическая помощь и поддержка, связанная с тем, что взрослый должен относиться к воспитаннику с любовью, заинтересовывая и увлекая его предложением игровым материалом, заражая своей эмоциональностью, поддерживая малейшие проявления внимания детей друг к другу.

5. Принцип интеграции. Объединение различных видов деятельности (игровой, специально организованных занятий, свободной деятельности, во время проведения режимных процессов и т.д.). Данное объединение, с одной стороны, обеспечивает единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов личности ребенка в процессе совместной игровой деятельности, с другой стороны, способствует формированию у дошкольника целостного представления, личностного отноше-

ния ребенка к полученным знаниям, окружающему миру, умения применять их в практической деятельности.

Разрабатывая организационно-структурные компоненты модели, мы вышли на основные направления работы по формированию коммуникативных умений в игровой и самостоятельной деятельности.

Данные положения преломились в модели в следующих направлениях работы по формированию коммуникативных умений детей раннего возраста.

Первое направление реализуется по линии развития у ребенка осознания себя как субъекта общения и восприятия сверстника как объекта взаимодействия. То есть предполагается работа по формированию восприятия сверстника на положительной эмоциональной основе, развитию делового сотрудничества с ним и общих игровых интересов, что в конечном итоге ведёт к формированию мотивационно-ценностного отношения к общению и развитию коммуникативных представлений.

Второе направление заключается в развитии у ребёнка способности воспринимать и использовать различные коммуникативные средства.

Изложенные выше компоненты модели обусловили выбор форм и методов формирования коммуникативных умений детей.

Основной формой работы с детьми нами определены коллективные и групповые игровые развивающие занятия. Данная форма не может не диктовать и методический компонент модели, который может быть представлен различными видами игр. Кроме того, в данном комплексе активных методов, имеющих также игровую природу, находятся: метод игровых упражнений, игровых этюдов, коллективной театрализации.

Таким образом, в модели формирования общения детей раннего возраста находит отражение педагогическая система,

включающая теоретические, организационно-структурные, содержательные компоненты. Реализация данного теоретического конструкта на практике может напрямую или косвенно способствовать процессу формирования коммуникативных умений детей раннего возраста. В связи с этим резонно появление в качестве одного из компонентов модели – результативного, предполагающего выделение показателей и критериев сформированности основных компонентов коммуникативных умений.

#### Библиографический список

1. Лисина М.И. *Общение, личность и психика ребенка*: 2-е издание. Москва, 2001.
2. Белкина В.Н. *Взаимодействие детей дошкольного возраста со сверстниками: психологический и педагогический аспекты*. Ярославль, 2010.
3. Смирнова Е.О. *Особенности общения с дошкольниками* Москва, 2000.
4. Валицкая А.П. *Новая школа России: культуротворческая модель*. Санкт-Петербург, 2005.
5. Кудрявцев В.Т. *Феномен детской креативности*. Available at: <http://toviech.ru>
6. Белкина В.Н. Подготовка студентов к педагогическому регулированию взаимодействия детей со сверстниками. Ярославль, 2006.

#### References

1. Lisina M.I. *Obschenie, lichnost' i psihika rebenka*: 2-e izdanie. Moskva, 2001.
2. Belkina V.N. *Vzaimodejstvie detej doskol'nogo vozrasta so sverstnikami: psihologicheskij i pedagogicheskij aspekty*. Yaroslavl', 2010.
3. Smirnova E.O. *Osobennosti obscheniya s doskol'nikami* Moskva, 2000.
4. Valickaya A.P. *Novaya shkola Rossii: kul'turotvorcheskaya model'*. Sankt-Peterburg, 2005.
5. Kudryavcev V.T. *Fenomen detskoj kreativnosti*. Available at: <http://toviech.ru>
6. Belkina V.N. *Podgotovka studentov k pedagogicheskomu regulirovaniyu vzaimodejstviya detej so sverstnikami*. Yaroslavl', 2006.

Статья поступила в редакцию 24.12.14

УДК 378

**Fomenko S.I.**, postgraduate, History and Philosophy Department, Marine State Academy n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novosibirsk, Russia), E-mail: [fomenko.sergei.ivanovich@mail.ru](mailto:fomenko.sergei.ivanovich@mail.ru)

**THE METHODOLOGY FOR PROJECTING PATRIOTIC EDUCATION OF MILITARY PERSONNEL.** This article discusses the problems of the theory of patriotic education in military educational institutions of Russia. The paper substantiates the idea that the patriotic education of military personnel in the course of their training leads to a higher social status of servicemen in the country. The author states that the methodological basis of the theory of patriotic education are realized in laws and categories.

The work mentions that the laws can help to discover the laws of a global nature, but only after their reflection in the consciousness of the society. The purpose of this paper is the analysis of the study of military science, which has its own methodology, which requires research and knowledge through practical activities, for example, in the training of military personnel. Training of military staff can be called a global process. Each state shall consider the theory of patriotic education of its military personnel in its own way. However, in the process of continuous reforming of education in military organizations one can find identical relationships that define the general laws.

The article presents the author's interpretation of key trends in the theory of patriotic education of military personnel, on the basis of which the author defines the laws of patriotic education in educational military institutions. The general laws of development of the theory of patriotic education permit to construct a common communication environment that contributes to the consolidation and development of the principles of tolerance and humanism.

Specific laws of the theory of patriotic education confirm the level of economic, cultural and political development of the state. Identification of patterns in the process of education and training of military personnel leads to the creation of an accessible learning environment, which have uniform local and general laws of development.

The article concludes that the study of specific laws and the laws of war, for example, in the theory of patriotic education should be carried out in several directions: structural, internal and external; administrative and information technology. However, not all military educational institutions use all listed direction integratively. The knowledge of the laws and regularities, as the author says, will give an opportunity to discuss the problem of creating conditions for patriotic education in all universities of the country and for all categories of servicemen. Thus, the certain stable relationships and various dependencies, occurring during activation of patriotic education in military affairs, allow setting a number of subjective regularities of patriotic education that justify laws in terms of methodology of pedagogy. The article also analyzes some aspects of the system of patriotic education as an argument for the existence of significant patterns of its development.

Key words: **methodology, laws, laws of the theory of patriotic education.**

**С.И. Фоменко**, аспирант каф. истории и философии Морской государственной академии имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новосибирск, E-mail: [fomenko.sergei.ivanovich@mail.ru](mailto:fomenko.sergei.ivanovich@mail.ru)

## МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ КАДРОВ

В данной статье рассматриваются проблемы развития теории патриотического воспитания в военных образовательных учреждениях России. Обосновывается идея о том, что патриотическое воспитание при подготовке военных кадров ведёт к повышению социального статуса военнослужащих России. В статье автор утверждает, что методологической основой теории патриотического воспитания являются законы и категории.

Прослеживается факт того, что предлагаемые к исследованию специфического характера законы, выявленные на основе поиска закономерностей, обобщения фактов и явлений, систематизации знаний об образовательном процессе в военных учреждениях, могут помочь открыть законы глобального характера, но уже после отражения их в сознании общества. Целью статьи является анализ изучения военной науки, которая имеет свою методологию, требующую исследования и познания через практическую деятельность, например, в процессе подготовки военных кадров. Подготовка военных кадров можно назвать мировым процессом. Каждое государство рассматривает теорию патриотического воспитания своих военных кадров по-своему. Однако в процессе непрерывного реформирования образовательных военных организаций можно обнаружить идентичные взаимосвязи, определяющие общие закономерности.

В статье предлагается авторская интерпретация ключевых направлений теории патриотического воспитания военнослужащих, на основе которых автором определены законы патриотического воспитания в образовательных военных учреждениях. Общие законы развития теории патриотического воспитания позволяют конструировать общую коммуникационную среду, что способствует консолидации, развитию принципов толерантности и гуманизма.

Специфические законы теории патриотического воспитания, подтверждают уровень экономического, культурного и политического развития государства. Выявление закономерностей в процессе воспитания и подготовки военных кадров ведёт к созданию доступной образовательной среды, в которой действуют единые локальные и общие законы развития.

В статье делается вывод о том, что исследование специфических военных законов и закономерностей, например, в теории патриотического воспитания, необходимо проводить сразу в нескольких направлениях: структурном: внутреннем и внешнем; административном; информационно-техническом. Однако не во всех военных образовательных учреждениях учитываются все перечисленные направления интегративно. Знание законов и закономерностей, утверждает автор, позволит обсудить проблемы создания условий для патриотического воспитания во всех вузах страны и для всех категорий военнослужащих. Определённые автором устойчивые взаимосвязи и различного рода зависимости, имеющие место при активизации патриотического воспитания в военном деле, позволяют установить ряд субъективных закономерностей процесса патриотического воспитания, которые обосновывают законы с точки зрения методологии педагогической науки. В статье также проанализированы некоторые аспекты системы патриотического воспитания, как аргумент существования существенных закономерностей её развития.

**Ключевые слова:** методология, закономерности, законы теории патриотического воспитания.

Методологической основой теории патриотического воспитания являются законы и категории. В исследовании процессов воспитания в военных образовательных учреждениях теория патриотического воспитания использует результаты научных теорий естественных и политических наук с целью совершенствования методов патриотического воспитания и создания средств его проектирования.

Благодаря опыту, анализу и исследованиям процесса воспитания в военном образовательном учреждении существующая на сегодняшний день теория патриотического воспитания позволяет вскрыть объективно действующие внутри процессы.

Проектирование патриотического воспитания, его законы и закономерности развития опираются на обоснованные научные рекомендации по совершенствованию системы воспитательного процесса в целом. Рассмотрим сущность и функции законов проектирования патриотического воспитания.

Рассматривая закон как отношение между явлениями в обществе и природе, его повсеместно считают важным, актуальным, устойчивым и непрерывно повторяющимся. Любой закон, в том числе и закон теории патриотического воспитания, по своей сути является одной из многочисленных граней реального мира. Для познания закона теории патриотического воспитания выделим ключевые понятия о существовании этого изучаемого процесса (явления). Формой каждого понятия станет его словесное представление [1].

Для познания закона теории патриотического воспитания дадим чёткое определение его ключевых понятий и выявим условия их существования. Как показывает анализ методологий, описанных в различных источниках, именно такой подход находит отражение в двух классах законов: закон сохранения и закон изменения.

В поле действия законов сохранения, каждый исследуемый объект обладает определёнными качествами, которые могут изменяться при определённых условиях. То есть исследуемый объект является в некотором роде инвариантом. Знание законов сохранения и изменения играет важную роль и при проектировании патриотического воспитания, поскольку без знания законов сохранения его объектов, организация воспитательного процесса в военных образовательных учреждениях в принципе недопустима.

Не менее важна вторая группа законов: закон изменения и закон развития. С точки зрения этих законов рассматриваются условия изменения количества и его трансформация в новое качество. Законы сохранения и изменения действуют в рамках рассматриваемого инварианта. А закон изменения и закон развития обуславливают разрушение старого или появление нового объекта и его свойства. Важность знания закона изменения и закона развития для проектирования патриотического воспита-

ния в особых разъяснениях не нуждаются, поскольку всюду все в мире находится в непрерывном движении, а сохранение возможно лишь потому, что вместе с ним всегда наличествует обеспечивающее его изменение [2].

Термин «закон» предопределяет такое понятие, как «закономерность», которое некоторые ученые отождествляют с ним. Однако под закономерностью необходимо понимать подчиненное закону, хотя и менее устойчивое отношение между объектами или явлениями. Термин «закономерность» лучше всего проявляет себя в тех случаях, когда повторяющиеся связи количественно проявляются не в полном объеме, и в воспитательном процессе военного образовательного учреждения при проектировании конкретно патриотического воспитания курсантов такое встречается нередко [3].

Заметим, что не всякая связь между составными элементами и свойствами патриотического воспитания в процессе военного образования есть закон, так как связь может быть необходимой и случайной, а закон выражает только необходимую связь.

Полагаем, здесь уместно будет рассмотреть генезис еще одного понятия – «сущность». Это понятие родственно понятиям «закон» и «закономерность». Сущность во всех научных источниках рассматривается как одна из форм всеобщности, которая выражает наиболее общие связи и отношения, исследуемого явления. Бесспорно, что законы носят объективный характер. Законы, выражают имеющиеся на данный момент времени отношения вещей и их отражение в сознании общества, а потому их уместно рассмотреть и при проектировании среды воинских коллективов образовательных учреждений. В научном сообществе законы классифицируют на: (1) законы общие; (2) законы универсальные; (3) законы локальные [4].

Законы патриотического воспитания в образовательных учреждениях носят естественно локальный характер, поскольку являются чисто специфическими, то есть относящимися к конкретному объекту исследования. Рассмотрим некоторые из них, которые имеют место в настоящее время.

*Закон взаимозависимости информированности и конструктивности тактических целей и задач патриотического воспитания в военном образовательном учреждении* отражает связь, которая существует между конструктивностью поставленных на каждом этапе процесса патриотического воспитания задач и объемом используемой для этого информации. Закон показывает, что для достижения тактических целей в процессе патриотического воспитания от исполнителей требуется определенная информированность, связанная с компетентностью субъектов и объектов воспитательного процесса. Недостаток информации одного из субъектов или объектов процесса ведет к деконструктивности всего процесса воспитания в целом.



**Закон сохранения целесообразной соотносительности всех структур патриотического воспитания и его проектирования** в образовательном военном учреждении обуславливает синхронность всего совокупного ряда конструктов (этапов, условий, субъектов и пр.) его составляющих. Между всеми конструктами, от которого зависит исход патриотического воспитания, должна поддерживаться конструктивная взаимосвязь, обеспечивающая наибольшую эффективность работы, ведущей к достижению генеральных и тактических целей процесса патриотического воспитания в военном учреждении. Закон сохранения целесообразной соотносительности показывает, что в случае дисбаланса возникают бесперспективные структуры, что ведет к задержке достижения цели и выполнения поставленных педагогических задач при патриотическом воспитании военнослужащих. Например, в норме управляемости, которая определяется адекватным числом объектов управления (возлагаемое на одно должностное лицо, одну систему управления) процессом патриотического воспитания, проявляется сам механизм воздействия рассматриваемого закона. Данный закон применим в процессе конструктивного распределения соотношений между правами и обязанностями лиц, несущих непосредственно ответственность за организацию процесса патриотического воспитания. Например, при выборе форм, методов, приемов и способов работы.

**Закон синхронности технических средств и структур управления** патриотическим воспитанием отражает условия обеспечения качества работы всех подструктур, участвующих в процессе патриотического воспитания. Интенсивность развития инновационных технологий управления воспитательным процессом и внедрение автоматизированных систем в практику управления рождает ряд проблем в системе функционирования всего образовательного процесса. На этом этапе бесспорно важна синхронность в работе техники и интеллектуальной силы. Такую совместимость мы видим в достижении слаженной работы в отделе таких структур процесса патриотического воспитания военнослужащих, как технический отдел, организационно-массовый отдел, программный отдел, информационный отдел и пр.

В заключение отметим, что устойчивые связи, зависимости, существующие в процессе патриотического воспитания в военном учреждении и вообще в военном деле – это и есть объективные законы. По мере развития науки, обобщения и систематизации знаний о строении и функционировании образовательного процесса в военных учреждениях рассматриваемые законы, которые носят локальный характер, вскрываются полнее и глубже по мере их познания и отражения в сознании общества. И только позднее постепенно становятся законами военной науки, необ-

ходимыми для практической деятельности в подготовке военных кадров.

Таким образом, исследование специфических военных законов и закономерностей, например, в теории патриотического воспитания, считаем необходимым проводить сразу в нескольких направлениях: (1) структурное: внутреннее и внешнее; (2) административное; (3) информационно-техническое. Дадим краткую характеристику каждого из них.

**Структурное направление** изучает общие законы подготовки патриотично настроенных военнослужащих, поддержания в боевой готовности военных кадров, развития военной деятельности. Эти законы выражают ключевые связи, отношения и зависимости между различными гранями проектирования процесса патриотического воспитания в учебном военном учреждении:

- организационной структуры;
- информационной инфраструктуры;
- технической оснащенности;
- форм и способов организации образовательной деятельности военного учреждения;
- методов и способов принятия решений во время учебных ситуаций при воинской подготовке кадров и военнослужащих;
- условий и методов подготовки и ведения учебных военных операций.

Заметим, что при этом обязательно учитываются и внешние связи, которые оказывают на работу образовательного военного учреждения большое влияние.

**Административное направление** раскрывает связи и зависимости, которые существуют внутри каждой подсистемы процесса патриотического воспитания в военном образовательном учреждении. Каждая подсистема патриотического воспитания отвечает за соответствующую работу в соединении, части, подразделении как на одном, так и на различных уровнях управления. Кроме того, каждая подсистема патриотического воспитания демонстрирует формы организации и методы работы руководства, начальников: командования, штабов и групп боевого управления.

**Информационно-техническое направление** обеспечивает анализ возможностей и разработку предложений по использованию достижений в области компьютерной техники информатики, автоматизации, информации, электроники и прочих теорий, имеющих результаты в области развития технических средств управления. Такой подход к выявлению, раскрытию, изучению законов и закономерностей теории патриотического воспитания, категорий управления и проектирования ей подтвержден практикой и представляется вполне правомерным и результативным.

#### Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. *Педагогика*. Москва: Наука, 1988.
2. Фоменко С.И. Современные условия гражданско-патриотического воспитания курсантов военного образовательного учреждения. Конструктивное обучение в образовательной системе Школа-вуз: проблемы и решения. *Материалы II Международной научно-практической конференции*. Дополнительный выпуск. Под редакцией Н.П. Шаталовой. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2014.
3. Фоменко С.И., Шаталова Н.П. Проектирование поля мотивации при подготовке военных кадров. *В мире научных открытий*. 2014;11(4). Серия: Социально-гуманитарные науки: 126-138.
4. Шаталова Н.П. *Конструктивное обучение в образовательной системе школа-вуз: теория и практика*. Барнаул: БГПУ, 2007.

#### References

1. Babanskij Yu.K. *Pedagogika*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Fomenko S.I. Sovremennye usloviya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya kursantov voennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Konstruktivnoe obuchenie v obrazovatel'noj sisteme Shkola-vuz: problemy i resheniya. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Dopolnitel'nyj vypusk. Pod redakciej N.P. Shatalovoj. Krasnoyarsk: OOO «Nauchno-innovacionnyj centr», 2014.
3. Fomenko S.I., Shatalova N.P. Proektirovanie polya motivacii pri podgotovke voennykh kadrov. *V mire nauchnykh otkrytij*. 2014;11(4). Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki: 126-138.
4. Shatalova N.P. *Konstruktivnoe obuchenie v obrazovatel'noj sisteme shkola-vuz: teoriya i praktika*. Barnaul: BGPU, 2007.

Статья поступила в редакцию 28.12.14

УДК 37.018.2

**Hadzhimuratova A.D.**, postgraduate, Department of Arts, Chechen State Pedagogical Institute (Grozny, Russia),  
E-mail: Gadjeiev82@mail.ru

**AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS BY MEANS OF NATIONAL ART CULTURE OF THE CHECHEN REPUBLIC.** The paper discusses the necessity of aesthetic search of the most effective ways, forms and methods to overcome and to correct a low level of

knowing cultural values by school students, as well as creating the necessary conditions for the development of educational contents and study methods for the aesthetic education of schoolchildren by means of using a national culture. The author mainly focuses on the developing the aesthetic culture and the need to familiarize pupils with the beauty of nature, sights, museums, exhibitions, folk arts and crafts, paintings by local artists dedicated to the beauty of the Chechen Republic. The folk imaginary culture of Chechnya is emotional, optimistic, it is often based in game motifs and conventionality of imagery. The author notes that in the process of getting acquainted with the images of the national art the speech of students becomes brighter and full of literary figures due to learning comparisons and epithets. This is one of the ways to understand spiritual, moral and aesthetic norms and values of a people.

**Keys words:** aesthetic education of pupils, theory of aesthetic education, national artistic culture, conditions and tools training and education.

*А.Д. Хаджимуратова, аспирант каф. изобразительного искусства Чеченского государственного педагогического института, г. Грозный, E-mail: Gadjev82@mail.ru*

## ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАЦИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

В статье рассматривается и обосновывается необходимость эстетического поиска наиболее эффективных путей, форм и методов преодоления и корректировки недостаточной степени приобщения учащихся к культурным ценностям, а также создания необходимых педагогических условий разработки содержания и обоснования методики эстетического воспитания школьников средствами национальной художественной культуры. Основное внимание в работе автор акцентирует на формировании эстетической культуры, эстетические ценностные ориентации и ознакомления учащихся с красотой родной природы, экскурсии, музеи, выставки народно-художественных промыслов, картин местных художников посвященные красоте Чеченской Республики.

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание школьников, теория эстетического воспитания, национальная художественная культура, условия и средства обучения и воспитания.

В настоящее время особенно остро стоит вопрос о воспитании личности новой формации – личности неординарной, творчески мыслящей, свободно ориентирующейся в реалиях современного мира. В последние годы возросло внимание к проблемам теории и практики эстетического воспитания как важнейшему средству формирования отношения к действительности, средству нравственного и умственного воспитания, т.е. как средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности.

Теорию эстетического воспитания успешно развивали в своих трудах такие выдающиеся корифеи эстетики, как Ю.Б. Борев, М.С. Коган и другие, а также российские педагоги, психологи, искусствоведы: В.В. Ванслов, Д.Б. Кабалевский, Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, Б.М. Неменский, В.А. Сухомлинский и другие. Одной из главных задач современной школы является воспитание высококультурных, духовно богатых, творческих личностей, обладающих чувством прекрасного, проникнутых любовью к Родине и к национальной художественной культуре. Вопросы эстетического воспитания стали предметом исследования таких ученых, как: М.С. Каган, Л.В. Котенко, Н.И. Киященко, Т.Н. Мальковская, Г.А. Поличко, В.А. Разумный, В.В. Сериков, В.К. Скатерщикова и др.

Наиболее эффективное формирование эстетических взглядов происходит в процессе реализации принципов систематичности и целенаправленности. Необходимо у школьников сформировать эстетические ценностные ориентации, определяющие активную жизненную позицию, верность идеалам и готовность к деятельности. Ученые дают множество толкований понятия «эстетическое воспитание», но мы в нашем исследовании опираемся на трактовку К. Маркса. «Эстетическое воспитание – целенаправленный процесс формирования творчески активной личности школьника, который способен воспринимать и оценивать прекрасное, трагическое, комическое, безобразное в искусстве и жизни, жить и творить по законам красоты» [1].

Эстетическое воспитание школьников средствами национально-художественной культуры Чеченской Республики, по нашему мнению, нельзя рассматривать отдельно от нравственного воспитания, потому что этические и эстетические представления связаны как с положительными, так и с отрицательными переживаниями человека. Кроме этого, эстетическое есть ценностное отношение, т.е. предполагает восприятие и оценку предметов и явлений с позиций основных эстетических ценностей – добра и красоты.

В нравственно-эстетическом воспитании эстетика связана с нравственностью, так как красота в какой-то степени регулирует

человеческие взаимоотношения, благодаря этому человек интуитивно тянется к добру.

По мнению О.В. Лармина, «целью эстетического воспитания является формирование сознания и деятельности людей в духе высоких, непрерывно творчески развивающихся нравственных и эстетических идеалов» [1].

Рассмотрим подробнее, что может выступить в качестве этих идеалов. В общем смысле идеал рассматривается как абстрактное представление о совершенном человеке, который обладает самыми лучшими нравственными качествами, а также является звеном, связывающим цели и ценности воспитания.

Национально-художественная культура, по мнению И.П. Ильинской, отражает нормы, ценности, идеалы, традиции, утвердившиеся в данном обществе. Поэтому её изучение может выступать эффективным средством формирования нравственно-эстетической культуры, поскольку она включает в себя систему базовых духовно-нравственных ценностей и идеалов, воплощенных в художественных образах того или иного народа, отражающих его мировоззрение и понимание [2].

Культурные и художественные традиции народа и есть тот основной, неисчерпаемый фонд, освоив и используя который, художник – созидатель может сотворить нечто новое, достичь еще одной вершины в искусстве. И этим фондом может воспользоваться учитель для эстетического воспитания школьников посредством приобщения к национально-художественной культуре.

Многие педагоги отмечают, что особенно важно, формировать личность и эстетическую культуру, в наиболее благоприятном для этого школьном возрасте. Чувство красоты природы, окружающих людей, вещей, национального колорита создает в ребенке особые эмоционально психические состояния, возбуждает непосредственный интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

Сегодня особую актуальность приобретают еще и вопросы формирования активной жизненной позиции школьников посредством приобщения к национально-художественной культуре своего народа. Национальная художественная культура, являясь достоянием всего человечества, воплощает в себе как эстетические, так и духовно-нравственные, этические идеалы общества и, несомненно, является важным компонентом в становлении личности с определенными центральными ориентирами, самобытными культурно-художественными традициями. Национальная форма, национальная кухня, национальная музыка, национальная поэзия в художественной культуре имеет, по мнению отечественных исследователей, особенное зна-

чение, выступая наиболее ярким отражением неповторимого облика нации, ее обычаев, обрядов, традиций, национального характера народа и играет огромную роль в эстетическом воспитании школьников.

Национальное самосознание включает в себя не только национальное самоопределение, осознание своей принадлежности к общности, единства интересов и целей и необходимости совместной борьбы за их осуществление. Но оно подразумевает и пробуждение целой гаммы чувств, развитие национального самочувствия, чувство сопричастности к судьбе своей национальной общности, любви к исторической Родине, к своему народу, его национальным особенностям, национальной культуре, сочетающейся с национальной гордостью или чувством тревоги за судьбу своего народа.

Так и национально-художественная культура Чеченской Республики имеет огромное влияние на эстетические взгляды, на эстетическое воспитание школьников. Любой учебный предмет располагает возможностями эстетического творческого воспитания, в которых национально-художественная культура Чеченской Республики должна найти свое соответствующее отображение [3].

Приобщая школьника к богатейшей культуре своего народа, накопленной в произведениях искусства, можно воспитать эстетически грамотного, высоконравственного, образованного, разносторонне развитого современного человека.

На сегодняшний момент педагогическая наука и образовательная практика обладает широким спектром средств и методов эстетического воспитания школьников. Национально-художественная культура Чеченской Республики содержит огромный потенциал в плане развития и воспитания личности, т. к. несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеал, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости [4].

Центральное место в формировании мировоззрения школьников в процессе воспитания эстетических чувств занимает специфический анализ художественного образа, развитие идейно-эмоционального, эстетического отношения к национально-художественной культуре Чечни.

Нельзя не отметить, что народной художественной культуре Чечни присущи эмоциональность, оптимистичность, игровой характер, условность образов. В процессе знакомства с художественным языком народного творчества становится ярче и образнее речь за счёт усвоения сравнений, эпитетов. Это способствует постижению духовных, морально-этических норм, ценностей.

На уроках чеченского языка в качестве текстового образца подбирать материал этнокультурной направленности, способствующий усвоению лексики. Ведь язык тесно связан с национальной культурой. Осваивая язык своего народа, школьник постигает параметры своей культурной идентичности.

На уроках изобразительного и декоративно-прикладного искусства необходимо таким образом подбирать материал, чтобы школьники углубляли знания о народной художественной культуре. Чтобы у школьников не только формировалось чувство прекрасного, но и закладывались определенные моральные принципы, установки.

Школьный возраст является сензитивным для приобщения к культуре своего народа, раскрытия её богатства и красоты. Психологи установили, что именно в этом возрасте у детей нравственные и эстетические нормы выделяются в систему, которой они будут пользоваться в различных жизненных обстоятельствах. Говоря о духовном и эстетическом воспитании школьников, необходимо учитывать, что совокупность знаний в области морали и этики не гарантирует применения их ребенком в повседневной жизни.

Постижение школьниками народной художественной культуры происходит как стихийно в процессе взаимодействия с окружающей средой, так и целенаправленно в процессе обучения и воспитания в образовательных учреждениях. Изучение народной художественной культуры должно осуществляться в системе, опираясь на возрастные особенности учащихся. Элементы необходимо включать как в урочной, так и во внеурочной деятельности [5].

Наиболее обширно представлен материал в учебниках по литературному чтению, где школьники знакомятся с разнообразным фольклорным материалом. Народные произведения с их щедрой фантазией и поэтическим видением мира наиболее близки детям.

На уроках музыки, изобразительного искусства желательно иметь для показа подлинные образы народного декоративного искусства: глиняные и деревянные игрушки, народные украшения, музыкальные инструменты.

В настоящее время необходимо особо уделить внимание эстетической культуре школьников, которую мы рассматриваем как процесс эстетического воспитания. Для школьников нравственные и эстетические ценности неразрывно связаны, поэтому их необходимо рассматривать не в отрыве, а в совокупности. Важно, проводить целенаправленную работу по формированию моральных, этических, эстетических принципов и установок, которые воспитываются долго и кропотливо. В народной художественной культуре заложена высокая духовность и нравственность, которая совместно с красотой выступают гарантами нравственно-эстетического воспитания.

У каждого народа имеется своя национальная система воспитания. Чувство народности сильно в каждом человеке, и образовательная система определяется национально-неповторимыми идеями. Осознание значимости педагогической культуры, в частности, эстетического воспитания школьников возможно в приобщении его к историческому прошлому, к богатому наследию духовных идеалов и ценностей. Поэтому для эстетического воспитания школьников важно возвращение к истокам этнических культур на основе познания самобытности и уникальности каждого народа, внедрение в практику работы с детьми педагогического опыта, накопленного тем или иным народом с целью устранения ассимиляции культур как явления характерного для процесса поглощения одной культуры другой.

Анализ деятельности школ показывает, что необходимо создание эффективных условий, способствующих эстетическому воспитанию школьников посредством приобщения к национально-художественной культуре Чеченской Республики. Это наглядно проявляется не только в сформированности художественных знаний и навыков учащихся в образовательном процессе, но и в повышении творческого интереса к национально-художественной культуре Чеченской Республики, осмыслению всей системы эстетических и нравственных ценностей других народов, гармоническому сочетанию национального и общечеловеческого факторов во всех проявлениях мировой культуры.

Художественная культура народа включает в себя все ценное, что имеется в художественном наследии, в бытовых традициях и особенностях. Наиболее наглядным примером в этом отношении может служить Чеченская Республика. Эта республика по-своему уникальна. Здесь живёт народ, у которого удивительно развито уважение к опыту старших, к культурному наследию предков. Сегодня культурный опыт, накопленный предками, позволяет молодёжи, учащимся школ усвоить основные эстетические принципы, практические художественные навыки и умения.

Бесспорно, что основные культурные достижения Чечни несут на себе ярко выраженные черты самобытности, оригинальности, и это является подтверждением того, что его культура создавалась собственными усилиями под благотворным воздействием внешних культурных связей.

Эстетическое воспитание в школе начинается с младших классов в процессе изучения языка, доступных литературных произведений, а также на уроках музыки, изобразительного искусства, природоведения. Основное направление этой работы состоит в практическом ознакомлении учащихся с различными видами искусства, приучении их к эстетическому восприятию и простейшим эстетическим суждениям. В решении указанной задачи большую роль играет пример и художественная подготовка самого учителя. Ему необходимо владеть умением красиво писать, выразительно и эмоционально читать стихи и рассказы, иметь навыки музыкального и изобразительного искусства. Подготовка учителя и его компетентность в различных видах искусства не только создают условия для переживания детьми внутренних противоречий между имеющимся и необходимым уровнем их эстетического развития, но и возбуждают потребность в приобщении к искусству.

Для эстетического воспитания школьников средствами национально-художественной культуры Чеченской Республики и художественного восприятия культурных ценностей своего народа существенное значение имеет использование приема сравнения при изучении литературных произведений, прослушивании музыки и рассматривании картин и побуждение их к оценке этих произведений, выражению собственного отношения к их достоинствам и недостаткам. Постановка простейших вопросов, на-



правленных на выяснение того, что детям нравится в том или ином произведении, какая картина или музыкальная мелодия лучше, обостряет их восприятие и побуждает к оценочным суждениям.

Для эстетического воспитания посредством национально-художественной культуры и ознакомления учащихся с красотой родной природы проводятся экскурсии в музеи, проводятся выставки народно-художественных промыслов, картин местных художников, посвященные красоте родного края, и т.д. Всё это показывает, что эстетическое воспитание учащихся должно занимать видное место в комплексе учебных и внеклассных занятий в школе.

Следовательно, чеченская художественная культура формировалась и развивалась не на задворках большой истории, не в стороне от крупных культурных центров, а в тесном взаимодействии и постоянных контактах, как с Востоком, так и с Западом и

она находится под пристальным вниманием своего Президента Рамзана Кадырова, который, продолжая дело своего отца, создал Фонд имени Ахмата Кадырова, главной задачей поставив воспитание и становление нового человека Чечни, сильного духом, образованного и воспитанного в духе лучших традиций чеченского народа. Для этого в республике делается много, и основная цель всех мероприятий – воспитание толерантного отношения молодежи друг к другу и эстетическое воспитание на основе национально-художественных традиций своего народа. Доказательством того является проведение в Чечне различных мероприятий и праздников молодежи.

Таким образом, изучение и познание учащимися школ национально-региональных традиций своего народа в значительной степени повысит интерес к национально-художественной культуре и будет способствовать эстетическому воспитанию подрастающего поколения.

#### Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Этнопедагогика*. Москва: ACADEMIA, 2008.
2. Ильинская И.П. Приобщение к народным художественным традициям как механизм формирования эстетических чувств младших школьников. *Начальная школа*. 2010.
3. Далгат У.Б. *Героический эпос чеченцев и ингушей*. Москва, 1972.
4. Ильясов Л. *Культура чеченского народа*. Москва, 2009.
5. Калинина Л.В. Ориентация младших школьников на нравственные ценности. *Начальная школа*. 2011.

#### References

1. Volkov G.N. *Etnopedagogika*. Moskva: ACADEMIA, 2008.
2. Il'inskaya I.P. Priobshchenie k narodnym hudozhestvennyim tradiciyam kak mehanizm formirovaniya `esteticheskikh chuvstv mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola*. 2010.
3. Dalgat U.B. *Geroicheskij `epos chechencev i ingushej*. Moskva, 1972.
4. Il'yasov L. *Kul'tura chechenskogo naroda*. Moskva, 2009.
5. Kalinina L.V. Orientaciya mladshih shkol'nikov na нравственные ценности. *Nachal'naya shkola*. 2011.

Статья поступила в редакцию 26.12.14

УДК 37.018

**Chernopyatov A.V.**, postgraduate, Voronezh State Pedagogical University, senior lecturer, Head of Department of Construction and Usage of Aerial Techniques, Military Educational and Research Center of Air Military Forces "Military Air Academy n.a. professor N.Ye. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin" (Voronezh, Russia), E-mail: rus\_shkola@inbox.ru

**FEATURES OF RELIGIOUS EDUCATION IN THE CADET CAMPS OF THE RUSSIAN DIASPORA IN 1920-1940s.** The article considers the philosophical and pedagogical bases of national education means of the orthodox religion of children and youth in the Russian educational institutions (schools, cadet camps) in emigration in 1920-1940s. The research discusses the specifics of the Russian cadet camps in exile. The main contents of the study are to analyze the role of the Orthodox religion in preserving the national identity of Russian children and adolescents abroad. The author studied philosophical and pedagogical foundations of religious education of cadets based on the analysis of works by K. Yelchaninov, S. Chetverikov, V.V. Zenkovsky, I.A. Ilyin, and found ways to use the Orthodox traditions in educational and educational process of military educational institutions based on the memoirs of pupils in Russian cadet camps abroad. In the paper generalized historical and pedagogical experience with Orthodox values, traditions and rituals as a means of preventing the denationalization of children in cultural environment are found.

**Key words:** religious education, Russian emigration, Russian cadet camps.

**А.В. Чернопятов**, соискатель Воронежского государственного педагогического университета, доц., начальник кафедры конструкции и эксплуатации авиационной техники Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», г. Воронеж, E-mail: rus\_shkola@inbox.ru

## ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКИХ КОРПУСАХ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В 1920-1940 гг.

В данной статье рассматриваются особенности функционирования русских кадетских корпусов в эмиграции в 20-40 годы XX века. Основное содержание исследования составляет анализ роли православной религии в сохранении национальной идентичности русских детей и подростков за рубежом. Автором изучены социокультурные и философско-педагогические основы религиозного воспитания кадет на основе анализа работ К.А. Ельчанинова, С. Четверикова, В.В. Зеньковского, И.А. Ильина, выявлены пути использования православных традиций в воспитательно-образовательном процессе военных учебных заведений на основе воспоминаний воспитанников кадетских корпусов в русском зарубежье. Обобщается историко-педагогический опыт использования православных ценностей, традиций и обрядов как средства предотвращения денационализации детей в инокультурной среде.

**Ключевые слова:** религиозное воспитание, русская эмиграция, русские кадетские корпуса.

Русская «межвоенная» эмиграция — это особый социальный, культурный и религиозный феномен. В 1920-1940-годы в эмиграции воссоздаются российские кадетские корпуса, в которых обучается и воспитывается эмигрантская молодежь. Среди наиболее известных русских кадетских корпусов в Европе были: Донской кадетский корпус, Первый русский великого князя Константина Константиновича кадетский корпус, Крымский кадетский корпус, Корпус-лицей в память императора Николая II. Образовательно-воспитательный процесс в них был организован в духе лучших традиций национальной школы воинского воспитания. Военное образование эмиграции стремилось к воссозданию лучших традиций российских военных учебных заведений с учётом новых социокультурных и исторических условий. Естественно, что новая социокультурная и политическая ситуация сказалась на содержании образовательного и воспитательного процессов. Но и на чужой земле военно-учебным заведениям удалось сохранить прежний уклад жизни, цели воспитания и обучения, создать уголок Русской земли и «производить на всех русских... глубокое и даже потрясающее впечатление, как «видение» из доробкого старого времени, когда национальная Россия процветала во славе и благоденствии». Кадетские корпуса стали своего рода культурными центрами русских общин, вокруг которых формировалась жизнь российской эмиграции: «Кадетский корпус, конечно, прежде всего реальная школа с интернатом, но в то же время это непременно и родной дом», — подчёркивал кадет Крымского корпуса [1].

В условиях оторванности от России в русском зарубежье «первой волны» среди многочисленных российских изгнанников произошло возрождение религиозного чувства. Православие стало нитью, связывающей их с родиной. И не случайно, куда бы ни забрасывала судьба эмигрантов, всюду создавались если не церкви, то часовни (особенно рядом со школами). В Русском Зарубежье «первой волны» русские православные ценности, традиции и обряды приобретают особое значение, становясь мощным средством национального, патриотического воспитания, препятствующего денационализации российской молодежи в изгнании. Православные храмы стали центрами духовного общения, объединяя людей разного возраста, положения и взглядов и способствуя сохранению российской ментальности, национальных традиций и языка. Значительная часть русской интеллигенции, оказавшейся за пределами России, пришла к внутреннему убеждению, что «безбожие есть дело глупейшее и вреднейшее из всех, затеваемых человечеством» [2, с. 99] и православная церковь привлекала даже религиозно-индифферентную интеллигенцию в стены храмов, молельных домов возможностью общения, осознания своей причастности к русской истории, к русской духовной культуре. Поэтому немалая часть эмигрантской интеллигенции до отъезда не знавшая дороги к храму, начинает участвовать в жизни своего прихода, посылать детей в православные лагеря для молодежи.

Религия и церковь, став фактором национальной идентификации в условиях эмиграции, вызвали необходимость осмысления её социально-педагогической роли в формировании детей и молодежи, изучения особенностей религиозного воспитания, что потребовало подготовки православных священников, богословов и педагогов. По мнению В.В. Зеньковского, необходимо было не только накормить, одеть, обучить детей, но, прежде всего, позаботиться о душе детской, о её выпрямлении и оздоровлении, о её освобождении от тяжелого груза всего пережитого, и что эмигрантские дети нуждались более всего «в религиозном питании» [3, с. 160].

Многие выдающиеся мыслители и педагоги российского зарубежья (Н.Н. Афанасьев, К.А. Ельчанинов, Л.А. Зандер, прот.С. Четвериков и др.) считали, что в основе национального воспитания должна лежать религия. «В детях наше будущее, — отмечали педагоги, — и, если мы хотим видеть будущее поколение, идущее нам на смену, религиозным, преданным родине и умеющим работать, мы должны приложить все усилия, чтобы сделать их таковыми» [4, с. 22].

Так, И.А. Ильин в числе основных средств патриотического воспитания называет жития святых и героев, которые пленяют воображение ребенка примерами национальной святости и национальной доблести. «Русскость святого» пробуждает в ребёнке чувство соучастия в святых делах, а «русскость героя» даёт веру в силу своего народа, «всё это, вместе взятое, есть настоящая школа русского национального характера». К национальным ценностям и одновременно средствам воспитания И. Ильин относит *молитву*, как сосредоточенную и страстную обращён-

ность к Богу, которая даёт ребенку духовную гармонию. При этом ребёнок не обязательно должен стать православным, но воспитание должно быть направлено на то, чтобы он не стал враждебен православию: «Неправославный может быть верным русским патриотом и доблестным русским гражданином; но человек, враждебный православию, — не найдет доступа к священным тайникам русского духа и русского миропонимания, он останется чужеродным в стране, своего рода внутренним неприятелем» [5, с. 238 — 239].

В наследии В.В. Зеньковского выстраивается целостное понимание целей, форм, задач национального воспитания и образования на основе православия, идея которого является интегративной, глубоко пронизывающей всё его творчество. Главную цель национального воспитания он видел в посвящении всех сил служению Родине и в подготовке к этому служению. Универсальной ценностью русской школы Зеньковский считает православие, потому что только оно обеспечивает подлинную свободу личности, делает возможной насыщенную духовную жизнь, непрекращающееся нравственное становление.

Особое внимание в эмиграции уделялось патриотическому воспитанию военной молодежи, которая, воспитываясь в духе православия, что являлось продолжением старой русской военной школы. В кадетских корпусах Русского Зарубежья и руководство, и сами кадеты проявляли заботу о сохранении православных традиций. При военно-учебных заведениях состояли священнослужители, проводились службы, отмечались церковные праздники. Православие ориентировало подрастающее поколение в условиях отрыва от Родины на постижение и сохранение прошлого, вводило в мир посредством церковного круга. Этому способствовало преподавание Закона Божьего, регулярное посещение церкви, участие в молебнах, панихидах, встречи с настоятелями Храмов, празднование Рождества, Крещения и других знаменательных событий. Главным институтом религиозного воспитания кадетов являлась корпусная церковь. В Крымском кадетском корпусе это была церковь Святых Равноапостольных Константина и Елены, украшенная иконостасом работы крымских кадет. Иконы, утварь и другое церковное имущество были собраны по крупицам, пожертвованы от представителей русской эмиграции.

В кадетских учебных заведениях широко практиковалось групповое чтение религиозной литературы. Факт чтения всегда был связан с каким-либо религиозным событием.

При военных учебных заведениях существовали церкви, полковые храмы: «Во все годы существования Корниловского военного училища неотъемлемой его частью была своя церковь. Настоятель её числился в постоянном штате служащих. Училищный хор был на высоте своего призвания под управлением дипломированного регента; имело своё место и светское хоровое пение. В числе юнкеров было два талантливых художника-живописца М. Половинкин и В. Шестериков, благолепной росписью украсивших училищную церковь» [6, с. 16]. В Крымском кадетском корпусе это была церковь Святых Равноапостольных Константина и Елены. Она была украшена иконостасом работы крымских кадетов Титова и Прудкова. Иконы, утварь и другое церковное имущество были собраны по крупицам. Например, от частей императорской армии достались икона Спасителя и Тихвинской Божьей Матери, походные складни. От прежних кадетских корпусов поступили иконы, облачения, предметы церковной утвари, вывезенные в процессе эвакуации [7, с. 405].

В эмиграции в Югославии, в Сараеве, 1-ому Русскому кадетскому корпусу устройства собственной церкви было предоставлено место в православном соборе, построенном частично на средства, пожертвованные в своё время императором Александром II, в память чего в иконостасе была помещена икона Святого Благоверного и Великого Князя Александра Невского. В марте 1921 г. для церкви был отведён зал, с прилегающей к нему читальной комнатой и 13 марта 1921 года в новоустроенной церкви, освящённой во имя Св. Александра Невского, была отслужена первая Всенощная, а другой день, когда отмечался праздник Дворянского полка, — первая Литургия. Необходимые для служб священные сосуды и книги были получены во временное пользование из местной сербской церкви. В обыкновенное время в зале Корпуса перед запрестольной иконой, которой служило знамя Симбирского кадетского корпуса (голубые кайма и орнамент), стоял лишь аналой с иконой, большой подсвечник и деревянная раздвижная ограда Престола, окрашенная в палевый цвет с отделкой корпусным, малиновым цветом. В этих же двух цветах был оформлен и иконостас с большими крестами

ордена Александра Невского. Во время богослужения ограда обрзовывала два клироса, у которых на стенах были укреплены траурные доски с именами почивших чинов персонала и кадет.

Иконостас для церкви 1-го Русского кадетского корпуса был построен офицерами и кадетами корпуса подполковником С.К. Орлицким и кадетом I выпуска Никитиным по проекту полковника В.И. Селицкого. Он отражал происхождение и назначение корпуса: справа от южных врат – иконы Святого Александра Невского, Святых Кирилла и Мефодия (обе кисти полковника Н.В. Волкова) и Святого Николая Чудотворца (кисти подполковника Г.Л. Реммерта), слева от северных врат – икона Святого Равноапостольного Князя Владимира (кисти Г.Л. Реммерта). Кроме того, в церкви находился большой складень одной из рот 36-го Сибирского стрелкового полка с иконами под серебряными золочеными ризами и в цветных эмалевых венчиках: в центре – Святого Николая Чудотворца, по сторонам – Святых Князей Бориса и Глеба. Этот складень достался по наследству от Хабаровского графа Муравьева-Амурского кадетского корпуса, который, в свою очередь, получил его от 36-го полка, когда стоял в его казармах на Русском острове под Владивостоком.

С переводом в 1929 году Русского корпуса в город Белая Церковь знамя Симбирского кадетского корпуса, бывшее за престольным образом, поместили в корпусной музей, а запрестольным образом стало знамя Сумского кадетского корпуса. Складень 36-го Сибирского стрелкового полка был помещен в столовой строевой роты, ставшей вскоре Ротой Его Высочества. Тогда же были сооружены художественной работы Св. Плащаница и покровы. По закрытии Донского Императора Александра III кадетского корпуса в 1934 году, из его церкви в церковь Русского корпуса были переданы многие церковные реликвии, вывезенные из России.

Выпускник 1-го Русского Великого Князя Константина Константиновича кадетского корпуса вице-фельдфебель Михаил Скворцов особо отметил значение молитвы для кадет во время пребывания их в строю: «Мне до сих пор не удалось нигде прочесть, чтобы молитве ко Всевышнему в общем строю, её колоссальному значению в воспитании людей давалась достойная оценка. А ведь множество уст становятся едиными устами,

множество сердец – единым сердцем, локтями чувствуешь своих соседей слева и справа... Нет, я убежден, что сила общей молитвы неизмерима, а красота ее неописуема! И эту красоту особенно чувствуешь именно в строю, а в кадетском – еще сильнее. Вот почему, мне думается, что в новых открывающихся Корпусах без ежедневной общей молитвы в строю будет утеряна его, этого строя, огромная духовная сила. Главное, какими бы замечательными качествами ни отличались стоящие в строю, без общей молитвы они никогда не почувствуют себя принадлежащими к Христоролюбивому Воинству» [8, с. 34 – 35].

Из среды кадет 1-го Русского Великого князя Константина Константиновича вышло три иерарха Русской Православной Церкви за рубежом и несколько священников, чьи имена встали наравне с наиболее известными именами православных пастырей Русского Зарубежья.

Религиозное воспитание детей и молодежи в эмиграции осуществлялось как в учебное, так и во внеучебное время. Учащиеся принимали участие в богослужениях, крестных ходах, занимались на специальных занятиях углубленного изучения религии. Осознание самоценности общества, воспитанного в свете христианской нравственности и неразрывной связи воспитания с православной церковью, на практике привело к возникновению в Русском Зарубежье нескольких форм организации самого процесса: преподавание Закона Божия в курсе «Россики»; организация пришкольных церквей и молелен; участие в христианских союзах, движениях и объединениях. Разрабатывая более конкретные методы религиозного национального воспитания, протодьякон Востоков выделил четыре компонента этого процесса: участие в литургии; усвоение примеров русских святых, «бывших не только молитвенниками, но и мудрыми строителями отечества»; «усвоение истины, что Православный Царь необходим нам для возрождения страны»; передача дела воспитания в школе исповедникам завета «За Веру, Царя и Отечество» [9, с. 29].

Таким образом, православие стало важнейшим компонентом сохранения национальных традиций, выполняя не только традиционные задачи религиозно-нравственного воспитания, но просветительские, охранно-защитные, регулятивные и задачи предотвращения денационализации русской молодежи.

#### Библиографический список

1. Седова Е.Е., Свеженцева Ю.И. Музыка как средство патриотического воспитания в кадетских корпусах Русского Зарубежья в 20-х – 30-х годах XX. *The Emissia. Offline Letters*. Декабрь 2010, ART 1495. Санкт-Петербург, 2010. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1495.htm>
2. Зеньковский В.В. *Педагогика*. Москва, 1996.
3. Зеньковский В.В. *Дети эмиграции*. Прага, 1925.
4. Шумкина А. Воскресная школа. *Вестник РСХД*. Париж, 1927; 6.
5. Ильин И.А. *Путь к очевидности*. Москва, 1993.
6. Корниловское военное училище. *Журнал Общества ветеранов войны 1914-18 гг.* Сан-Франциско, 1934.
7. *Кадетские корпуса за рубежом 1920-45 гг.* – Нью-Йорк: Объединения Кадет Российских Зарубежных Кадетских Корпусов, 1970.
8. Гурковский А. Церковная жизнь и кадетство. *Шестое чувство: духовно-светское культурно-просветительское издание*. 2007; 3.
9. *Бюллетень Педагогического Бюро по делам средней и низшей русской школы за границей*. Прага, 1924; 3.

#### References

1. Sedova E.E., Svezhenцева Yu.I. Muzyka kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya v kadetskikh korpusah Russkogo Zarubezh'ya v 20-h – 30-h godah HH. *The Emissia. Offline Letters*. Dekabr' 2010, ART 1495. Sankt-Peterburg, 2010. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1495.htm>
2. Zen'kovskij V.V. *Pedagogika*. Moskva, 1996.
3. Zen'kovskij V.V. *Deti `emigracii*. Praga, 1925.
4. Shumkina A. Voskresnaya shkola. *Vestnik RSHD*. Parizh, 1927; 6.
5. Il'in I.A. *Put' k ochevidnosti*. Moskva, 1993.
6. Kornilovskoe voennoe uchilische. *Zhurnal Obschestva veteranov vojny 1914-18 gg.* San-Francisko, 1934.
7. *Kadetskie korpusa za rubezhom 1920-45 gg.* – N'yu-York: Ob`edineniya Kadet Rossijskih Zarubezhnyh Kadetskikh Korpusov, 1970.
8. Gurkovskij A. Cerkovnaya zhizn' i kadetstvo. *Shestoe chuvstvo: duhovno-svetское kul'turno-prosvetitel'skoe izdanie*. 2007; 3.
9. *Byulleten' Pedagogicheskogo Byuro po delam srednej i nizshej russkoj shkoly zagranicej*. Praga, 1924; 3.

Статья поступила в редакцию 25.12.14

УДК 159.9

**Shpecht M.V.**, postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [m.shpeht@yandex.ru](mailto:m.shpeht@yandex.ru)

**WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE AMONG CADETS IN MILITARY HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.** The article deals with concepts of “communication”, “communion”, “communicative competence” and its components from the point of view of psychology. In the paper the research substantiates the necessity of formation of communicative



competence of future military specialists, which is based on the requirements and specifics of the military profession. The article also discovers means of formation of communicative competence among cadets in military higher education institutions. The author presents practical experience of application of active learning methods in teaching of humanities at military higher education institutions. The work shows that sociopsychological training is the most resultative among the other means of competence formation ways. This training is oriented chiefly on the development of competence in communication. The main task is achieved by the use of special methods, when particular situations of influence are arranged.

**Key words:** communicative competence, military professional activity, active methods of training, sociopsychological training.

*М.В. Шпехт, аспирант ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: m.shpeht@yandex.ru*

## ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

В статье рассматриваются понятия «коммуникация», «общение», «коммуникативная компетентность» и её компоненты с точки зрения психологии. В работе обосновывается необходимость формирования коммуникативной компетентности у будущих военных специалистов, исходя из требований и специфики военной профессии, а также раскрываются средства формирования коммуникативной компетентности курсантов в условиях обучения в военном вузе. Автором представлен практический опыт применения активных методов обучения при изучении гуманитарных дисциплин в военном вузе.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, военно-профессиональная деятельность, активные методы обучения, социально-психологический тренинг.

Компетентность в сфере общения в настоящее время рассматривается как одна из главных составляющих высоко-го профессионального уровня специалиста в любой области человеческой деятельности, особенно в профессиях системы «человек-человек». Современный этап реформирования Вооруженных Сил России характеризуется усилением внимания к проблеме эффективного функционирования человека в условиях воинской деятельности. Это подчеркивает важность применения инновационных подходов к организации профессиональной подготовки военных специалистов, что особенно актуально в отношении командиров подразделений.

Важнейшим компонентом профессионализма офицеров является их способность к эффективному взаимодействию с другими военнослужащими в различных условиях и ситуациях, поскольку общение является основой профессиональной деятельности командира подразделения. Успех данной профессии во многом зависит от различных навыков и умений будущего военного специалиста, в том числе коммуникативных, организаторских, рефлексивных, эмпатийных и других, обеспечивающих эффективную адаптацию к профессии.

Анализ научных источников раскрывает значительные коммуникативные проблемы военнослужащих, особенно молодых офицеров в ситуациях взаимодействия с подчиненными и старшими начальниками. Это проявляется в проблеме управления подразделением, где коммуникативная компетентность командира является необходимым условием для успешного сопровождения и координации различных аспектов мероприятий в подразделении [1; 2; 3].

Изучение проблем формирования и развития коммуникативной компетентности отражено во многих исследованиях отечественных и зарубежных психологов. Результаты анализа статей «коммуникация» и «общение» при рассмотрении теоретических источников показывают, что использование этих терминов зависит от того, какой смысл вкладывают авторы в содержание этих понятий. В любом случае использования этих понятий речь идёт о взаимодействии партнеров по общению с целью передачи и приёма информации; влиянии информации на участников коммуникации и друг на друга. Наряду с этим Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Парыгин, Л.А. Петровская, И.В. Сыромятников и другие авторы указывают, что эффективность процесса коммуникации и достижение её целей зависит от способности личности к общению, при этом главным индикатором коммуникативной способности является её коммуникативная компетентность.

Феномен коммуникативной компетентности в рамках теории и практики психологии рассматривается как сложный комплекс, в который входят знания, социальные установки, умения и опыт в области межличностного взаимодействия [4]; как система средств регуляции коммуникативных действий [5]; как ориентированность в общении, основанная на собственных знаниях и опыте, а также свободном владении средствами общения [6]. Таким образом, коммуникативная компетентность складывается

из многих компонентов: способности оценивать, прогнозировать и управлять процессом общения; способности корректировать развитие установок, необходимых для успешного общения; умения адекватно и полно воспринимать и оценивать себя, других людей, а также взаимоотношения, складывающиеся между партнерами по общению.

Общение военнослужащих по форме и по содержанию имеет определённые особенности, связанные со спецификой воинской жизни. Коллективный характер воинского труда требует согласованного взаимодействия военнослужащих, что предполагает их общение друг с другом, несмотря на строгую регламентацию их служебных отношений общевоинскими уставами. Результаты некоторых исследований, проведённых в различных воинских структурах, а также анализ многих служебных конфликтов показывает, что причина их возникновения заключается в отсутствии у некоторых командиров профессиональных навыков межличностного общения, неумения построить и наладить межличностные взаимоотношения [1; 2; 3; 7]. Поэтому для повышения эффективности руководства подразделением важно знать психологические закономерности и механизмы процесса общения, использовать все доступные средства для приобретения и использования этих знаний на практике, опираться не только на личный опыт, но и на научные данные. Наряду с этим необходимо принимать во внимание и личностные особенности человека: скорость и точность его мышления, его способность к эмпатии, интуицию, внимательность, организаторские способности, коммуникативный потенциал и т.д.

Исходя из изложенного выше, в рамках профессиональной подготовки будущего военного специалиста любого профиля особое внимание должно уделяться его профессиональной коммуникативной компетентности, которая не может быть сформирована стихийно. Поэтому необходимы специальная работа и психологические условия для её целенаправленного формирования.

Приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в актах межличностного взаимодействия. Существует множество путей получения сведений о характере коммуникативных ситуаций, проблемах межличностной коммуникации и способах их решения. К источникам «стихийного» (естественного) нарабатывания коммуникативной компетентности многие исследователи [3; 4; 5; 6] относят: непосредственное участие в общении с другими людьми, сведения из литературы и по каналам СМИ о проблемах межличностного взаимодействия и способах их разрешения. Но при таком пути могут формироваться неадекватные познавательные схемы, деформирующие коммуникативные взаимодействия.

Традиционно сложившийся учебно-воспитательный процесс в военном вузе не предполагает специально организованного обучения общению (как курсантов, так и преподавателей). В связи с этим существует необходимость включения методов психологического воздействия, направленных на формирование

полноценной коммуникации и оптимизацию межличностных отношений в группах. Развитию коммуникативной компетентности курсантов будет способствовать совершенствование коммуникативных умений, которые относят к базовым профессиональным компетенциям профессиональной военной деятельности. Данная проблема может быть решена введением спецкурса и в рамках дисциплин специализации – занятий, которые были бы направлены на становление коммуникативной компетентности. Основу таких занятий, на наш взгляд, могут составлять активные методы обучения, эффективно повышающие интерес будущих специалистов к учебному процессу, позволяющие почувствовать ситуацию и определить возможные стратегии собственных действий, а также способствующие становлению коммуникационной компетентности будущих военных специалистов на этапе обучения в вузе.

Активные методы обучения предполагают использование системы методов и приёмов в процессе активной познавательной деятельности обучающихся, которая направлена на самостоятельное овладение курсантами знаний, на развитие их способностей к творческому и квалифицированному решению профессиональных задач. Такие методы способствуют самостоятельному нахождению и приобретению знаний, умений и навыков курсантов, а также формированию профессиональной компетентности у будущих военных специалистов. В сравнении с традиционными технологиями, активные методы позволяют повысить эффективность и качество обучения курсантов с учетом специфики обучения в военном вузе.

В активном социально-психологическом обучении можно выделить три основных методических блока: а) дискуссионные методы; б) игровые методы; в) социально-психологические тренинги. Все активные методы направлены на оказание социально-психологического воздействия на личность, которое, как указывают исследователи [6; 8; 9], способствует развитию и совершенствованию её коммуникативной компетентности.

Наиболее результативным средством в этой области является социально-психологический тренинг (СПТ), т.к. он в большей степени, чем другие средства, ориентирован на развитие компетентности в общении. Достижение высоких результатов в формировании межличностного общения в СПТ происходит с помощью специальных приёмов, заключающихся в создании особых ситуаций воздействия. Интерактивный и творческий характер обучения в тренинге выражается в том, что человек предлагает рефлексивно (а не спонтанно) использовать собственный жизненный опыт. Это позволяет участнику тренинга фиксировать и анализировать свои действия и применять полученные знания адекватно имеющейся ситуации.

Аналитическое наблюдение коммуникативного межличностного взаимодействия, которое является и частью работы в тренинге, способствует формированию средств регуляции собственного коммуникативного поведения, позволяет наработать систему правил, необходимых для организации своего взаимодействия.

Еще одним элементом тренинга и важным моментом процесса формирования коммуникативных навыков является мысленное проигрывание своего поведения в различных ситуациях. Планирование своих действий «в уме» является составной частью нормального протекающего коммуникативного действия.

Грамотная организация учебного процесса представляет определённые возможности для использования технологий проблемного и интерактивного обучения: ролевых и деловых игр, ситуационных и проблемных задач, дискуссий по ролям и

со скрытыми ролями, методов «мозговой атаки» и «круглого стола», интеллектуальных разминок и социально-психологического тренинга и пр. В рамках изучения дисциплин по психологии и педагогике цикла гуманитарных и общенаучных дисциплин с курсантами военного вуза могут проводиться тренинги делового общения, коммуникативные тренинги, тренинги по формированию уверенного поведения и сплочению воинского коллектива и т.д.

При изучении дисциплины «Методы активного социально-психологического обучения» (Новосибирское высшее военное командное училище (Военный институт)), на семинарском занятии с курсантами проводилась интеллектуальная разминка, для лучшего усвоения курсантами материала и более чёткого понимания различий традиционного и активного обучения. Тема занятия «Сущность и содержание методов активного социально-психологического обучения». Первая часть занятия проводилась по традиционной схеме: письменный текущий контроль знаний в виде экспресс-тестов, устные выступления курсантов по заранее подготовленным темам, дискуссии по заслушанным докладам. Вторая часть занятия проводилась в нетрадиционной для военного вуза форме – интеллектуальная разминка в виде викторины по теме занятия. Структура проведения викторины следующая: 1) выбор жюри из числа наиболее успевающих и компетентных по данной дисциплине курсантов; 2) распределение курсантов по трем группам; 3) назначение наблюдателей в группы к соперникам; 4) ознакомление всех участников с системой оценивания и совместное определение правил поведения; 5) выполнение индивидуальных заданий по подгруппам на время (ответы на проблемные вопросы по теоретической части; решение проблемных, логических и психологических задач, решение кроссвордов по теме занятия, восстановление схем и классификаций и пр.); 6) подсчет результатов, определение команды-победителя и лучших игроков команд.

При обсуждении итогов курсанты отметили, что соревновательный момент значительно повышает интерес к занятию, способствует более качественному запоминанию, глубокому пониманию материала и изменению их мотивации при подготовке к следующим занятиям. Поэтому можно говорить, что проведение практических и семинарских занятий с применением активных методов обучения позволяет расширять границы поставленных задач, решая одновременно не только педагогические, но и психологические задачи (сплочение воинского коллектива, выявление лидеров и аутсайдеров, раскрытие творческих способностей курсантов, умение работать в новой команде, развитие навыков уверенного поведения, коммуникативных и организаторских навыков и т.д.)

Таким образом, использование в военном вузе активных методов обучения способствует проявлению творческих способностей курсантов в обучении, обеспечивает оптимизацию их взаимоотношений и лучшую сработанность в военно-учебной и будущей профессиональной деятельности. В дальнейшем данные навыки позволят сформировать основные профессиональные компетенции будущих офицеров. Поэтому оказание помощи в развитии коммуникативной компетентности курсантов военного вуза – это одна из главных задач системы военного образования. Произвольное же формирование коммуникативных умений, специфические условия профессиональной военной деятельности и ряд других факторов могут приводить к возникновению коммуникативных деформаций и деструкций у военнослужащих, что повышает риск возникновения различного рода девиаций. Формирование и становление коммуникативной компетентности курсантов окажет позитивное влияние на их профессиональное становление и творческую самореализацию.

#### Библиографический список

1. Девятко В.В. *Социально-психологический тренинг как средство повышения компетентности молодых офицеров в обращении с подчинёнными*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1990.
2. Сыромятников И.В. Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Инновации в образовании*. 2003; 3.
3. Северин М.М. *Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-воспитателей* Available at: <http://www.rae.ru/forum2012/290/2079>
4. Петровская Л.А. *Общение – компетентность – тренинг*. Москва, 2007.
5. Жуков Ю.М. *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва, 1991.
6. Емельянов Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение*. Ленинград, 1985.
7. Шпехт М.В. Особенности трансформации коммуникативных характеристик в процессе подготовки специалистов в военном вузе. *Развитие человека в современном мире*. Новосибирск. 2014; Часть 2.
8. Емелин А.И. *Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-финансистов средствами социально-психологического тренинга*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Ярославль, 1999.
9. Матяш Н.В. *Методы активного социально-психологического обучения*. Москва, 2007.

## References

1. Devyatko V.V. *Social'no-psihologicheskij trening kak sredstvo povysheniya kompetentnosti molodyh oficerov v obraschenii s podchinennymi*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1990.
2. Syromyatnikov I.V. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u buduschih oficerov v processe professional'noj podgotovki v vuze. *Innovacii v obrazovanii*. 2003; 3.
3. Severin M.M. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u buduschih oficerov-vospitatelej*. Available at: <<http://www.rae.ru/forum2012/290/2079>>
4. Petrovskaya L.A. *Obschenie - kompetentnost' - trening*. Moskva, 2007.
5. Zhukov Yu.M. *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obschenii*. Moskva, 1991.
6. Emel'yanov Yu.N. *Aktivnoe social'no-psihologicheskoe obuchenie*. Leningrad, 1985.
7. Shpeht M.V. Osobennosti transformacii kommunikativnykh harakteristik v processe podgotovki specialistov v voennom vuze. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire*. Novosibirsk. 2014; Chast' 2.
8. Emelin A.I. *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti u buduschih oficerov-finansistov sredstvami social'no-psihologicheskogo treninga*. Dissertatsiya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Yaroslavl', 1999.
9. Matyash N.V. *Metody aktivnogo social'no-psihologicheskogo obucheniya*. Moskva, 2007.

Статья поступила в редакцию 03.12.14

УДК 378.14

**Vostroknutov Ye.V.**, senior teacher, Psychology and Pedagogy Department, Penza State Technological University (Penza, Russia), E-mail: [lomovchik@gmail.com](mailto:lomovchik@gmail.com)

**POSSIBILITY OF RESEARCH ACTIVITIES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CREATIVE TECHNICAL COLLEGE STUDENTS.** This article deals with the problem of formation of professional and creative competence of students of a technical institute in the course of research activities. Particular emphasis is focused on the concepts of "research activity" and "research activities of students" and on identification of species and forms of scientific and research activity of students of a technical college. The research is based on the analysis of the scientific literature and allows establishing the relationship of research and creative activity. In conclusion, the author discloses the correspondence of organizational forms of research activities with forms of the creative professional competence of students of a technical institute. The experimental work is conducted in 2011- 2013 in Penza State Technological University. The results of the experiment serve evidence of the increase of effectiveness of forming of professional and creative competences of students.

**Key words:** research activities, research activities of students, professional and creative competence.

**Е.В. Вострокнутов**, ст. преп. каф. педагогики и психологии Пензенского государственного технологического университета, г. Пенза, E-mail: [lomovchik@gmail.com](mailto:lomovchik@gmail.com)

## ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается проблема формирования профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза в процессе научно-исследовательской деятельности. Особое внимание уделено характеристике понятий «научно-исследовательская деятельность», «научно-исследовательская деятельность студентов», выявлению видов и форм научно-исследовательской деятельности студентов технического вуза. На основании анализа научной литературы устанавливается взаимосвязь исследовательской и творческой деятельности. В заключение раскрывается соответствие организационных форм научно-исследовательской деятельности формируемым профессионально-творческим компетенциям студентов технического вуза.

**Ключевые слова:** научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность студентов, профессионально-творческие компетенции.

В настоящее время интерес для общества и работодателя на рынке труда представляет выпускник высшей технической школы, нацеленный на поиск новых, неординарных решений технических задач со сформированным творческим стилем профессионального мышления. Именно поэтому особую актуальность приобретает проблема повышения качества подготовки студентов технического вуза путём формирования у них профессионально-творческих компетенций (ПТК). В педагогическом плане, основная проблема заключается в том, что в условиях сокращения времени на подготовку на уровне бакалавриата целесообразно формировать профессионально-творческие компетенции средствами научно-исследовательской деятельности (НИД). Это позволит к 7-8 семестру сформировать студента, готового к реальному дипломному проектированию, востребованного на предприятии, имеющего рекомендации для поступления в магистратуру, имеющего результаты научной деятельности и способного реализовывать собственные идеи.

В исследованиях В.И. Загвязинского, В.В. Краевского НИД рассматривается в «контексте проблем совершенствования содержания и структуры профессионального образования» [1,

с. 23]. И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов отмечают значение НИД в «стимулировании личностно-профессионального становления специалиста и обеспечении высокого уровня профессиональных компетенций» [1, с. 23]. Авторы связывают научно-исследовательскую деятельность с формированием и развитием компетенций.

С.Л. Белых под научно-исследовательской деятельностью понимает «конструирование собственной картины мира, отражающей систему ценностей человека, опосредованное научными методами познания» [2, с. 24].

И.А. Зимняя рассматривает научно-исследовательскую деятельность в широком контексте информационного пространства, где сама деятельность есть процесс, есть активность субъекта [3].

В.В. Давыдов выделяет компоненты НИД: информационный (получение информации об уже имеющихся знаниях, обобщение этих знаний, фиксация); аналитико-критический (анализ и критика имеющихся знаний, постановка проблемы исследования на основе выявления частично или полностью неопознанных сторон темы исследования); собственно-исследовательский (прове-



дение теоретического и экспериментального исследования для получения нового знания, фиксация промежуточных результатов исследования); трансляционно-оформительский (порождение сообщения и вида научного документа, фиксирования окончательных результатов исследования и получения новых знаний) [4].

Считаем, что в выделенную В.В. Давыдовым структуру стоит добавить рефлексивный (или оценочно-результативный) компонент, предполагающий обсуждение и результатов, изучение положительных и отрицательных сторон для корректировки дальнейшей исследовательской деятельности.

Таким образом, под научно-исследовательской деятельностью понимают: фундаментальные (теоретические, экспериментальные) научные исследования, направленные на получение новых знаний; прикладные научные исследования, направленные на применение новых знаний; экспериментальные разработки на базе знаний, приобретенных в результате проведения научных исследований; создание новых материалов, продуктов, методов и их дальнейшее совершенствование.

Но создание чего-либо нового есть творчество. Можно сказать, что творчество и научно-исследовательская деятельность находятся в тесной взаимосвязи, проследить которую позволяют философские работы И.М. Когана, В.В. Розанова, Ю.А. Урманцева и др.

Мы разделяем идею И.М. Когана и О.Н. Лукашевич, что творчество и исследовательская деятельность являются взаимообусловленными и взаимосвязанными процессами, основную характеристику которых составляет органичное взаимодействие и взаимопроникновение друг в друга [5].

Следует отметить, что творчество имеет в своей основе два взаимообогащающих начала: личностное и деятельностное, которые могут развиваться только друг через друга. Поэтому творчество рассматривается как внутреннее сущностное свойство деятельности личности, проявляющееся как в деятельности вообще, так и в конкретных формах. Такой конкретной формой деятельности выступает научно-исследовательская деятельность.

На основе теоретического анализа было выявлено, что в структуре научно-исследовательской деятельности обнаруживаются все те элементы, что свойственны содержанию творческой деятельности: мотив – совокупность социально обусловленных и личностных потребностей, направленных на предмет исследования; цель – получение объективно нового знания о реальности; объект – выделенный для изучения действительности; предмет – совокупность устанавливаемых свойств объекта; процесс – последовательность действий, протекающих в соответствии с логикой научного исследования; продукт – объективно новое знание о действительности [1, с. 25 – 26].

Можно сказать, что научно-исследовательская деятельность является одной из многочисленных форм творческой деятельности. Кроме того, НИД, как и компетенция, включает мотивационную (потребность личности), деятельностную (продуктивная деятельность) и результативную (получение продукта деятельности) составляющие. Это свидетельствует о том, что научно-исследовательская деятельность способствует формированию и развитию профессионально-творческих компетенций.

Эта взаимосвязь прослеживается в результате анализа ФГОС ВПО, в содержании которых выделена научно-исследовательская деятельность студентов и представлены компетенции, формируемые в этой деятельности.

В образовании главной целью научно-исследовательской деятельности является не столько производство новых знаний, сколько приобретение личностью функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления. То есть, особой чертой научно-исследовательской деятельности в образовательном процессе является развитие личности студента, а не получение объективно нового результата, как в научной деятельности ученых. Научно-исследовательскую деятельность студентов следует рассматривать как особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения. Но если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого

функционирования. Она логически включает в себя мотивирующие факторы исследовательского поведения (поисковую активность) и механизм его осуществления. В роли этого механизма у человека выступает мышление.

В последние годы появилось много исследований по научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС), что уже само по себе говорит об актуальности этой проблемы.

Научно-исследовательская деятельность студентов, по мнению Л.М. Манаковой, требует от студентов владения методами научного познания и исследовательскими умениями, что в свою очередь позволяет им наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности.

В процессе НИД студенты приобретают знания в различных областях науки, знакомятся с основными методами исследованиями, усваивают доступные им элементы методики исследовательской деятельности, овладевают умениями добывать и перерабатывать новые знания. Эта деятельность складывается из двух видов: учебно-исследовательской, которая включается в учебные планы вузов, и научно-исследовательской, которая является добровольной формой приобщения студентов к научному творчеству и относится к внеаудиторной (самостоятельной) работе (Т.П. Винничук, Н.Ф. Ганцен и др.) [6].

В статье будем придерживаться структуры научно-исследовательской деятельности студентов, предложенной И.А. Зимней, согласно которой НИДС в вузе реализуется по двум направлениям:

1. Учебно-исследовательская деятельность студентов, включенная в учебный план с предусмотренными формами её выполнения (реферат, курсовая и дипломная работа, полевая практика и др.).

2. Внеучебная НИДС, проводимая по собственной инициативе студента:

- 1) НИДС, дополняющий учебный процесс;
- 2) НИДС, параллельная учебному процессу [3, с. 10 – 11].

Внеучебная НИДС, дополняющая учебный процесс, имеет целью выход за рамки программы обучения, индивидуализацию образовательного процесса, создание предпосылок для обеспечения продолжения обучения в магистратуре и аспирантуре. Студентам на этом этапе важно научиться использовать освоенные исследовательские навыки при решении исследовательских и практических задач под непосредственным контролем преподавателя;

Внеучебная НИДС, параллельная учебному процессу, характеризуется научной профессионализацией студентов под руководством преподавателей и научных сотрудников. Студенты учатся ставить конкретные научные задачи и находить средства и методы их решения с участием преподавателей и научных сотрудников.

Анализ научной литературы и практического опыта показывает, что организационные формы и виды НИДС во всех вузах практически одинаковые. А вот их содержание может существенно отличаться. Содержание зависит от тех видов деятельности, к которым готовят студентов. Эти виды деятельности определены ФГОС ВПО и конкретизируются перечнем компетенций по каждому виду деятельности.

Обобщая позиции ученых по проблеме научно-исследовательской деятельности студентов (А.В. Ефанов, И.А. Зимняя, В.В. Кукушкина и др.), нами определены наиболее характерные для технического вуза формы НИДС:

- 1) учебно-исследовательская деятельность:
  - изучение дополнительной литературы;
  - исследовательские и творческие задания в рамках учебных дисциплин;
  - рефераты, доклады;
  - курсовые и выпускные квалификационные работы;
- 2) внеучебная НИДС, дополняющая учебный процесс:
  - научно-практические конференции;
  - научные форумы, конкурсы и др.;
  - выставки научно-технического творчества молодежи;
  - студенческое научное общество, конструкторское бюро;
- 3) внеучебная НИДС, параллельная учебному процессу:
  - временные творческие коллективы;
  - научно-исследовательские работы;
  - конкурсы грантов.

НИДС как любой вид деятельности должна иметь некий продукт деятельности. Компетенция тоже включает в себя не только способности, практический опыт, но и конечный продукт конкретной деятельности. Анализ результатов деятельности позволяет

Таблица 1

Соответствие организационных форм НИДС формируемым профессионально-творческим компетенциям студента технического вуза

| Организационная форма НИДС  | Продукт   | Формируемые ПТК   |
|---|---|---|
| Изучение дополнительной литературы                                  | Каталог литературы  | Способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2)  |
| Исследовательские и творческие задания в рамках учебных дисциплин   | Мини-исследование, мини-проект  | Способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3); готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4)  |
| Реферат, доклад, курсовая работа, выпускная квалификационная работа | Описание идеи, исследование, проект, научный доклад   | Высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1); способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2); способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3); готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4)   |
| Студенческое научное общество, конструкторское бюро                 | Техническое устройство или проект; патент на изобретение, полезную модель, промышленный образец; свидетельство на программу для ЭВМ и БД; портфолио | Высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1); способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3); навыки защиты прав на объекты интеллектуальной собственности (ПТК-5)   |
| Научно-исследовательская работа, временный творческий коллектив     | Технология, алгоритм, метод, опытный образец и др.; акт о внедрении результатов НИР   | Высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1); способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2); способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3); готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4); навыки защиты прав на объекты интеллектуальной собственности (ПТК-5) |
| Научно-практическая конференция                                     | Научная статья, научный доклад  | Высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1); способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2); готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4)   |
| Научный форум, конкурс и др.  | Идея, проект  | Высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1); способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2); способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3); готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4)   |
| Выставка научно-технического творчества молодежи                    | Экспонат  | Высокая мотивация к профессиональной деятельности (ПТК-1); способность к пополнению знаний для решения профессионально-творческих задач (ПТК-2); способность участвовать в разработке и реализации проектов (ПТК-3); готовность участвовать в проведении научных исследований (ПТК-4)   |

оценить результативность этой деятельности и проконтролировать усвоение студентами профессионально-творческих компетенций.

В предыдущих исследованиях нами были определены: сущность понятия «профессионально-творческие компетенции», структура и содержание профессионально-творческих компетенций [7; 8].

Рассмотрим соответствие организационных форм НИДС в техническом вузе формируемым профессионально-творческим компетенциям студентов (таблица 1).

Под организационными формами НИДС мы понимаем внешнее выражение учебной и внеучебной НИДС, содержание которых отражает конкретную деятельность студентов. Осуществление НИДС приводит к созданию продукта деятельности как результата деятельности и внешнего выражения профессионально-творческих компетенций студента.

В процессе подготовки к участию в той или иной организационной форме НИДС, а также непосредственно в процессе участия, студент получает не только продукт деятельности, но

и приобретает знания, умения, навыки и способности к решению профессиональных задач, а также бесценный практический опыт, которые являются составляющими профессионально-творческих компетенций.

В заключение стоит отметить, что в 2011 – 2013 гг. нами была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию профессионально-творческих компетенций студентов технического вуза, используя возможности научно-исследовательской деятельности [9]. Базой эксперимента выступил Пензенский государственный технологический университет. Результаты эксперимента свидетельствовали о повышении эффективности формирования профессионально-творческих компетенций студентов в НИД и подробно представлены в предыдущем исследовании [10].

Таким образом, научно-исследовательская деятельность студента в техническом вузе выступает эффективным инструментом повышения мотивации и успешности обучения в вузе, что обеспечивает формирование профессионально-творческих компетенций.

#### Библиографический список

1. Корчагина М.В. Формирование готовности будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тольятти, 2013.
2. Белых С.Л. *Управление исследовательской активностью студента*. Ижевск, 2008.
3. Зимняя И.А. *Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО*. Москва, 2010.

4. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление*. Москва, 1989.
5. Лукашевич О.Н. *Научно-исследовательская деятельность как средство развития творчества студентов в образовательной системе педагогического вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Карачаевск, 2002.
6. Ганцен Н.Ф. *Опережающая профессиональная подготовка будущих учителей в процессе научно-исследовательской деятельности в период обучения в вузе*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2002.
7. Вострокнутов Е.В., Разуваев С.Г. Сущность понятия «творческие компетенции» в спектре категориально-понятийного поля педагогики. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2012; 2 (117).
8. Вострокнутов Е.В. Содержание и структура творческих компетенций студента технического вуза. *Вестник высшей школы «Alma Mater»*. 2012; 3.
9. Вострокнутов Е.В. Содержание и результаты опытно-экспериментальной работы по формированию творческих компетенций у студентов технического вуза во внеучебной научно-исследовательской деятельности. *XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс*. 2013; Т. 1, № 11(15). Серия: Социально-гуманитарные науки.
10. Lysushev V.N., Yasarevskaya O.N., Vostroknutov E.V., Kuliamin O.V. The organization of students' research and know-how activity in a regional engineering higher school. *Life Science Journal*. 2014; 11(12s). Available at: [http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/102\\_26537life1112s14\\_474\\_477.pdf](http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/102_26537life1112s14_474_477.pdf)

## References

1. Korchagina M.V. Formirovanie gotovnosti buduschih pedagogov professional'nogo obucheniya k nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tol'yatti, 2013.
2. Belyh S.L. *Upravlenie issledovatel'skoj aktivnost'yu studenta*. Izhevsk, 2008.
3. Zimnyaya I.A. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak ob`ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoy OOP VPO*. Moskva, 2010.
4. Davydov V.V. Nauchnoe obespechenie obrazovaniya v svete novogo pedagogicheskogo myshleniya. *Novoe pedagogicheskoe myshlenie*. Moskva, 1989.
5. Lukashevich O.N. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya tvorchestva studentov v obrazovatel'noy sisteme pedagogicheskogo vuza*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Karachaevesk, 2002.
6. Gancen N.F. *Operezhayushchaya professional'naya podgotovka buduschih uchiteley v processe nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti v period obucheniya v vuze*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Magnitogorsk, 2002.
7. Vostroknutov E.V., Razuvaev S.G. Suschnost' ponyatiya «tvorcheskies kompetencii» v spektre kategorial'no-ponyatijnogo polya pedagogiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; 2 (117).
8. Vostroknutov E.V. Soderzhanie i struktura tvorcheskikh kompetencij studenta tehničeskogo vuza. *Vestnik vysshej shkoly «Alma Mater»*. 2012; 3.
9. Vostroknutov E.V. Soderzhanie i rezul'taty opytno-eksperimental'noj raboty po formirovaniyu tvorcheskikh kompetencij u studentov tehničeskogo vuza vo vneuchebnoj nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyaschego plus*. 2013; Т. 1, № 11(15). Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki.
10. Lysushev V.N., Yasarevskaya O.N., Vostroknutov E.V., Kuliamin O.V. The organization of students' research and know-how activity in a regional engineering higher school. *Life Science Journal*. 2014; 11(12s). Available at: [http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/102\\_26537life1112s14\\_474\\_477.pdf](http://www.lifesciencesite.com/ljsj/life1112s/102_26537life1112s14_474_477.pdf)

Статья поступила в редакцию 29.01.15

УДК 378

**Andreyev N.V.**, postgraduate, Far East State Humanities University (Habarovsk, Russia), E-mail: andreo\_27@mail.ru

**ARTISTIC DRAWING AS AN INDICATOR OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS OF ARCHITECTURE AND ARTISTIC PROFILE: UNDERSTANDING ITS BASICS AND EVALUATION CRITERIA.** In the research paper in connection with the introduction of new educational standards of the higher educational school the author raises a problem of rethinking of the role of artistic drawing as an indicator of personal and professional development of students' artistic and architectural profile. The researcher justifies the criteria and indicators based on the nature of the pattern of artistic activity and specificity of its performance as a creative work in the educational process. The author also considers such criteria as being interested in the drawing process and professionalism of the performance, the indicators of which are defined to be a line, surface (sense of form, texture), composition through the prism of shaped vision of the themes, possession of drawing skills in expression of images by figurative means. The suggested criteria in organization of artistic activity of students in a university are a useful and clear mechanism to assess students' achievements.

**Key words:** artistic activity, evaluation criteria of artistic drawing, personal and professional development.

**Н.В. Андреев**, соискатель Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск, E-mail: andreo\_27@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ РИСУНОК КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ: ОСМЫСЛЕНИЕ ЕГО СУТИ И КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ

В статье в связи с введением новых образовательных стандартов высшей школы поднимается проблема переосмысления роли художественного рисунка как одного из показателя личностно-профессионального развития студентов художественно-архитектурного профиля. Обосновываются критерии и показатели рисунка исходя из сущности художественной деятельности и специфики его выполнения как творческого задания в учебном процессе на факультете архитектуры и дизайна Тихоокеанского государственного университета. Рассматриваются такие критерии рисунка, как заинтересованность, профессионализм исполнения, в которых показателями определяются линия, поверхность (чувство формы, фактуры), композиция сквозь призму образного видения темы рисунка, владение навыками образных средств изображения и выражения.



**Ключевые слова:** художественная деятельность, критерии оценки художественного рисунка, личностно-профессиональное развитие.

Стремление к конкурентоспособности на рынке труда, обусловившее введение федеральных образовательных стандартов третьего поколения, накладывает особый отпечаток на проблему личностного развития человека и его профессионального образования, что в свою очередь определяет актуальность переосмысления содержания личностно-профессиональной подготовки студентов в вузе.

Необходимость эта обусловлена самой сутью конкурентоспособности, которая, как отмечает М.И. Вари, с позиции американских специалистов состоит из двух частей: поддержки жизненных стандартов, постоянно повышающихся в обществе, и сохранения позиций лидера в мировой экономике. На этой основе конкурентоспособная личность определяется как «личность, способная быстро и безболезненно адаптироваться к постоянным изменениям общественных условий, научно-технического прогресса и новых видов деятельности и форм общения при условии сохранения позитивного внутреннего психонергетического потенциала и гармонии» [1, с. 932]. Данная трактовка позволяет выделить как минимум три сферы развития конкурентоспособной личности: сферу деятельности, сферу общения и сферу личности и её самосознания, что в профессиональном образовании и актуализирует проблему рассматривать всецело и личностное развитие, и профессиональную подготовку будущего специалиста.

Профессиональная подготовка бакалавров архитектурно-художественного профиля строится исходя из специфики художественной деятельности, суть которой согласно позиций, изложенных В.Н. Андреевым в своей монографии [2, с. 8 – 12] на основе исследований А.М. Новикова, С.Л. Рубинштейна, В. Гесс, Л.С. Выготского, В.С. Кузина и других, тезисно можно обозначить так: художественная деятельность

- формируется четырьмя видами деятельности: познавательной, ценностно-ориентировочной, преобразовательной, коммуникативной, являясь интегративным (синкретичным) видом [3, с. 376];

- неразрывно связана с формированием и развитием эмоциональной сферы человека. Обусловлено это тем, что «целостный акт познания всегда включает в себя синтез двух компонентов – знания и отношения, когнитивного и эмоционального», производными которых являются чувства (С.Л. Рубинштейн, В. Гесс) [4, с. 16];

- неразрывно связана с актом творения, состоящего из двух взаимосвязанных процессов: креативного и творческого (В.Н. Андреев) [5];

- основана на теургической (богоподобной) природе творчества (Н.А. Бердяев) [6], изменении мира, оперирующем двумя понятиями: первым - «объективная действительность», вторым - «реальность».

- требует от воспринимающего произведения искусства специальной подготовки в прочтении художественного образа, связанного с адекватностью его восприятия - прочтение его сути (концептуального видения) в русле «силовых линий» автора с определённой долей его домысливания (Е.П. Крупник) [7, с. 190-191];

- требует от автора наличия ярко выраженных способностей в создании художественного образа - перерабатывать абрис, форму, цвет изображаемой натуры, использование изобразительных и композиционных средств [7];

- является сугубо персонифицированной, так как каждое произведение творчества неотделимо от автора, его создавшего, и имеет индивидуальную и общественную значимость [8, с. 73];

- неразрывно связана с критерием «новизны» как в получаемом продукте творчества, так и в результате деятельности (происходящие изменения (новообразования), формирующие компетенции творческого) [8], [9];

- характеризуется свободой в выборе изобразительно-выразительных средств, которая предоставляет право рисующему самому выбирать, какими способами будут решены задачи в рисовании или создан художественный образ;

- неотделима от вдохновения – состояния высшего напряжения духовных и физических сил рисующего, благодаря которому создаётся художественный образ (Б.М. Теплов, Е.С. Громов [10, с. 40], В.С. Кузин [11]).

Исходя из того, что художественная деятельность, в частности, на факультете архитектуры и дизайна Тихоокеанского государственного университета состоит в основном из изобразительной деятельности, представленной академическим и архитектурным рисунком, включающим и курсовое проектирование, позволяет утверждать, что рисунок (равно как архитектурный и дизайнерский проект) является показателем (инструментарием) личностно-профессионального развития студентов архитектурно-художественного профиля. И тому есть обоснование.

Во-первых, рисунок, выявляя специфику художественно-проектной деятельности в области изобразительного искусства, сам представляется как учебно-творческий проект. Ибо понятия во-обра-жение, во-образ-ить можно рассматривать как изображать, изобразить – творить образ, мыслить образами, как способность переводить в архитектурно-художественный образ своё внутреннее видение, свою идею, мысль, мечту, впечатление от определённого события. Это делает очевидным, что итогом творческой проектной деятельности в рисунке является архитектурно-художественный образ, продуктом – сам рисунок как художественное произведение, результатом – те новообразования (творческие, проектные и др. компетенции), которые развились в ходе художественной деятельности.

Во-вторых, художественный рисунок в своём создании:

- опирается на специфику образовательной области «Искусство», а именно отражает не только видимые явления, но и фантазирует, приукрашивает существующую среду;

- отражает реалии Высшего мира, при образном восприятии, созерцании и воспроизведении которого требуется тонкая информационная «настройка», оперирующая своей символически-знаковой системой;

- оперирует образами, основанными на переработке природных форм и явлений окружающего мира, что составляет основу творчества и интерпретации;

- имеет заранее выработанные представления об этапах проектирования художественного образа (выработки субъективного видения изображаемой идеи темы - концепции, определения цели и задач создаваемого проекта, выбора средств, организации деятельности по его реализации, осмысление и рефлексию результатов деятельности).

Признание художественного рисунка показателем (инструментарием) личностно-профессионального развития студентов архитектурно-художественного профиля актуализирует проблему определения критериев его оценки, решение которой, в частности, нами найдено в следующем образе. Так как результатом рисунка являются новообразования (разного рода и вида изменения в психических процессах, компетенциях), то его критериями и показателями оценки определены: *увлечённость*, *заинтересованность* (объём выполненной учебной и самостоятельной работы); *профессионализм исполнения формы* (способы творческих действий со средствами изображения); *качество образного видения*.

Первый критерий рисунка – заинтересованность – является собой компонент отношения к выполняемой деятельности. Он проявляется в мотивированной увлечённости выполнением рисунка (связан либо с реализацией внутренней потребности – желанием делать для своего развития, либо внешней – работой за оценку потому, что так надо для диплома, получения стипендии и др.) и отражает суть личностно-эмоционального развития студента, а именно такой его показатель, как приобщённость студентов к художественной деятельности, то есть уровень сформированности интереса и интенсивности обращений к ней. Определяется с помощью волевых свойств личности, обеспечивающих практическую реализацию творческих замыслов – объёмом выполненной аудиторной и самостоятельной работы; упорством и настойчивостью в завершении изображаемого (корректировки работы, стремлением улучшить качество выполняемой работы); отношением к воспринимаемому и изображаемому явлению (мотивами деятельности (их изменением, если есть), доставляющим удовольствие от работы и удовлетворённостью своими результатами).

Второй критерий рисунка – профессионализм исполнения – является собой компонент преобразовательной деятельности, включающий способы действий на картинной плоскости с изображаемым объектом, которые состоят в работе с линией, штри-

хом, пятном, цветом, формой как изобразительно-выразительными средствами, а также выделении главного, использовании ритма, динамики и других приёмов как композиционных средств. Профессионализм исполнения напрямую связан с владением формой в искусстве и обусловлен спецификой художественной деятельности, которая, исходя из структурных составляющих художественного творчества, проявляется в рисунке, прежде всего, в отборе обобщений тех или иных жизненных явлений в их индивидуально-неповторимой форме воплощения. Это делает форму существенной принадлежностью творчества и обосновывает утверждение П.Л. Лаврова, согласно которому творчество по сути и есть процесс формообразования. «Там, где наша мысль, чувство, решимость находят себе форму, там присутствует творчество...» [12, с. 534]. Однако к форме существуют определённые требования – она должна быть совершенной («стройной», гармоничной и легко воспринимаемой глазом), иначе, как ни священы и значимы для нас будут изображения, но если их форма будет уродлива, то искусство эти изображения «не признает». Отсюда совершенная форма есть необходимое требование раскрытия профессионализма в исполнении художественного рисунка, что позволяет показателями данного критерия вычленивать элементы владения изобразительной грамотой. Связано это с тем, что форма не есть сама по себе. «Линия и поверхность, по выражению К. Юона, являются техническими слагаемыми художественной формы» [13, с. 167].

Поэтому первым показателем оценки владения формой в художественно-творческом рисунке определена линия, ибо как отмечает И.Е. Игнатьев [14], линия и линейные элементы руководят взглядом зрителя больше, чем что-либо другое в рисунке. Согласно ему, линия, являясь тончайшим и ответственным элементом рисунка, выражает самую высшую ступень художественной культуры. При этом качество приёмов работы с линией нами не рассматривается в отрыве от анализа изображения в целом, так как линия может быть как индивидуальным (присущим именно этому предмету, объекту), так и обобщённым выражением изображаемого (стилизованным, геометризованным и др.).

Вторым показателем формы определена поверхность (чувство формы и фактуры), ибо «все промежуточные этапы техники рисунка и сочетания формы, включая сюда светотень и объём, заключены между этими двумя полюсами – линией примитива и синтетического абриса совершенной формы» [14, с. 146]. На этом основании к данному показателю нами отнесены: особенности передачи светотеневого объёма; цветового решения и эмоционального использования цвета, гармоничного цветового строя; особенности в создании единства строя изображения, гармонии колорита.

Исходя из точек зрения А.П. Ершовой, Е.А. Захаровой, Т.Г. Пеня, что главным признаком искусства является художественный образ [15, с. 51], и именно в нём таинственным образом соединяются «портрет» самой жизни и «портрет» художника-творца, мы определили третий критерий – качество образного

видения. Оно в рисунке выходит за рамки оценивания созданного по «правильности» изображения формы и соотносимо с передачей её выразительности (эмоционального отношения в создаваемой эстетической реальности), где композиция является её важнейшим средством решения и сама основывается на идее (концептуальном видении проблемы, поставленной в рисунке). Отсюда выделены два таких показателя как образное видение темы рисунка, предполагающее наличие идеи (субъективного видения решаемой проблемы) и её композиционное решение, соотносимое с представленной идеей в нём и изображённой формой, т.е. владение навыками образных средств выражения.

Первый показатель – образное видение темы рисунка определяет уровень отбора главного, наиболее существенного и характерного в явлениях действительности, конкретизацию и обобщение художественного образа, что включает в себя: наличие идеи в рисунке; индивидуальность, оригинальность замысла, отражающая либо его неповторимость в искусстве, либо свой «новый» взгляд на известные изображаемые действия, явления мира; адекватность выбранного композиционного решения идеи, соотносимое с представленной идеей в нём и изображённой формой; индивидуальную и общественную значимость рисунка.

Второй показатель – композиционное решение (владение навыками образных средств изображения и выражения) – определяет уровень предварительной продуманности в их использовании. Он включает: соответствие содержания рисунка художественным элементарным требованиям (где качества рисунка, как мы отмечали, оцениваются не только по правильности изображения, но и по выразительности образа); композиционное расположение (сложность размещения) – масштаб изображения; перспективное и конструктивное построение; объёмное и пространственное изображение; применение различных техник и приёмов изображения.

Второй и третий критерий в художественном рисунке взаимобусловлены. Связано это с тем, что создание ярких художественных образов всегда требует от автора в акте создания произведения наличия определённого мастерства, т.е. владения конкретными изобразительными и композиционными навыками. В свою очередь, результат художественного творчества зависит от качества художественных образов. На этом основании, показателем подлинного творчества и служит качество художественных образов.

Как показывает практика, использование разработанных критериев оценки в организации художественной деятельности в высшей школе становятся не только «прозрачным» инструментарием оценки определенных достижений студентов, которые понимают как их оценивают, но и важным принципом в составлении тем заданий и определения их содержательной основы, что повышает мотивацию значения каждого задания в общей системе личностно-профессиональной подготовки студентов и придаёт создаваемому рисунку как художественному проекту личностно-общественную значимость в его выполнении.

#### Библиографический список

1. Вари М.И. *Общая психология*. 2-е издание исправленное и дополненное. К.: Центр учебной литературы, 2007.
2. Андреев В.Н. Методики прочтения и создания художественного образа в архитектуре, изобразительном искусстве и декоративно-прикладном искусстве: 3-е издание, дополненное. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2013.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ, 2007.
4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. *Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика*. Москва: Академия, 2004.
5. Андреев В.Н. Проблема соотношения понятий креативности и творчества в художественной деятельности. *Современное искусство: проблемы, тенденции, перспективы. Материалы международного фестиваля современного искусства «Увидеть невидимое»*. Хабаровск: ДВГУ, 2011.
6. Бердяев Н.А. *Смысл творчества: Опыт оправдания человека*. Москва: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: Фолио, 2004.
7. *Хрестоматия по психологии художественного творчества*. Москва: Магистр, 1998.
8. Паранюшкин Р.В. *Композиция: теория и практика изобразительного искусства*. Ростов на Дону: Феникс, 2005.
9. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1965.
10. Громов Е.С. *Природа художественного творчества*. Москва: Просвещение, 1986.
11. Кузин В.С. *Психология живописи: учебное пособие для вузов*. Москва: ОНИКС 21 век, 2005.
12. Панксов Г.И. *Живопись. Форма, цвет, изображение*. Москва: Академия, 2007.
13. Паранюшкин Р.В. *Техника рисунка*. Ростов на Дону: Феникс, 2006.
14. Лавров П.Л. Что такое философия в творчестве? – Философия и социология. *Избранные произведения*: в 2-х т. Москва, 1965; Т.1.
15. Ершова А.П., Захарова Е.А., Пеня Т.Г. и др. *Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий изобразительным искусством*. Москва, 1991.

#### References

1. Vari M.I. *Obschaya psiologiya*. 2-e izdanie ispravlennoe. i dopolnennoe. K.: Centr uchebnij literatury, 2007.

2. Andreev V.N. Metodiki prochteniya i sozdaniya hudozhestvennogo obraza v arhitekture, izobrazitel'nom iskusstve i dekorativno-prikladnom iskusstve: 3-e izdanie, dopolnennoe. Habarovsk: Tihoookeanskij gosudarstvennyj. universitet, 2013.
3. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. Moskva: SINTEG, 2007.
4. Izotova E.I., Nikiforova E.V. *'Emocional'naya sfera rebenka: Teoriya i praktika*. Moskva: Akademiya, 2004.
5. Andreev V.N. Problema sootnosheniya ponyatij kreativnosti i tvorchestva v hudozhestvennoj deyatel'nosti. *Sovremennoe iskusstvo: problemy, tendencii, perspektivy. Materialy mezhdunarodnogo festivalya sovremennogo iskusstva «Uvidet' nevidimoe»*. Habarovsk: DVGGU, 2011.
6. Berdyayev N.A. *Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka*. Moskva: OOO «Izdatel'stvo AST»; Har'kov: Folio, 2004.
7. *Hrestomatiya po psihologii hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Magistr, 1998.
8. Paranyushkin R.V. *Kompozitsiya: teoriya i praktika izobrazitel'nogo iskusstva*. Rostov na Donu: Feniks, 2005.
9. Vygotskij L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1965.
10. Gromov E.S. *Priroda hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
11. Kuzin V.S. *Psihologiya zhivopisi: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: ONIKS 21 vek, 2005.
12. Panksenov G.I. *Zhivopis'. Forma, cvet, izobrazhenie*. Moskva: Akademiya, 2007.
13. Paranyushkin R.V. *Tehnika risunka*. Rostov na Donu: Feniks, 2006.
14. Lavrov P.L. Chto takoe filosofiya v tvorchestve? – Filosofiya i sociologiya. *Izbrannye proizvedeniya: v 2-h t*. Moskva, 1965; T.1.
15. Ershova A.P., Zaharova E.A., Penya T.G. i dr. *Iskusstvo v zhizni detej: Opyt hudozhestvennyh zanyatij izobrazitel'nyim iskusstvom*. Moskva, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.01.15.

УДК 378

**Andreyev N.V.**, postgraduate, Far East State Humanities University (Habarovsk, Russia), E-mail: andreo\_27@mail.ru

**WAYS OF PERCEPTION OF THE WORLD AND SPECIFIC FEATURES OF ARTISTIC ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION SCHOOL.** The condition of improving of personal training of a student of architectural and artistic profile, as well as the condition of his or her development as a person and as a professional is the artistic and educational environment due to the leading type of activity – professional studies. The professional studies are associated with two ways of learning about the world: on the scientific and artistic levels. In this context, the author conducts the research, based on the comparative performance of these two ways of learning about the world, and discusses the features of artistic activity in higher education that allow highlighting the artistic aspect of the educational environment in the education of undergraduates of architectural and artistic profile and thus considered as an artistic and educational medium. Its main components are distinguished sociocultural, software and training and activity, natural, man-made, creative and competitive components.

**Key words:** scientific and artistic way of perception of the world, basics of artistic activity.

**Н.В. Андреев**, соискатель Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск, E-mail: andreo\_27@mail.ru

## ПУТИ ПОЗНАНИЯ МИРА И ОСОБЕННОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Условием совершенствования личностно-профессиональной подготовки студента архитектурно-художественного профиля, его развития как личности и как профессионала является художественно-образовательная среда, обусловленная ведущим видом деятельности – профессиональной учёбы, которая связана с двумя путями познания мира: научным и художественным. В этой связи автором на основе сравнительной характеристики этих двух путей познания мира рассматриваются особенности художественной деятельности в высшей школе, позволяющие выделить художественный аспект образовательной среды в подготовке бакалавров архитектурно-художественного профиля и соответственно рассматривать среду как художественно-образовательную, основными компонентами которой выделяются социокультурный, программно-учебно-деятельностный, природный, антропогенный, творчески-конкурсный.

**Ключевые слова:** научный и художественный путь познания мира, сущность художественной деятельности.

Следуя мысли Л.С. Выготского в отношении целостного пути развития всей личности, т.е. становления человеческого в человеке, сопряжённого с приобретением новых знаний, интериоризацией культурных ценностей, овладением неординарными способами действий, применительно к высшей школе действенным источником (условиями) его развития как личности и как профессионала в художественном творчестве является образовательная среда, обусловленная, согласно А.Н. Леонтьеву ведущим видом деятельности данного возрастного периода – профессиональной учёбой, которая связана с двумя путями познания мира: научным и художественным при доминанте последнего.

В художественной педагогике, как и в философии образования, [1] существует утверждение, что научному пути познания присущи, прежде всего, такие качества как рациональность, доказательность, проверяемость, системность, подтверждаемость, которые на практике сопряжены с необходимостью расчленённого восприятия мира при использовании доказательной базы. Тогда как специфика художественного пути познания кроется в целомом, а не расчленённом отображении окружающего мира и особенного видения человека в нём, возникающем на основе образности, обращённости к чувственно-эмоциональной сфере; творческого замысла, интуитивного проникновения в суть явля-

ний, духовному миру личности, осмысления социальной действительности, постижения духовной сути эпохи [1, с. 141–143]. Кроме того, как отмечает А.М. Солженицын, именно исходя из сущности художественного пути познания, создаётся художественное произведение, которое строится на образе, а не на понятии. В нём мысль облекается в «живые лица» и воспринимается в виде зримых событий. И далее, следуя его мысли: там, где научному исследованию надо преодолеть перевал, там художественное исследование тоннелем интуиции проходит иногда короче и вернее [2, с. 8].

Применительно к образовательному процессу, не противопоставляя, а сопоставляя художественный путь познания мира с научным, ибо они, как две стороны одной медали, являют собой целостный процесс познания окружающего, приведём ряд выделенных Б.М. Неменским [3] характерных отличительных особенностей в отношении предмета и инструмента познания, пути освоения опыта и итогов познания. Так, согласно ему, если предметом научного пути познания является реальность, то художественного – отношение к этой реальности. Если в научном пути познания инструментом является понятие (объективная форма), то в художественном (познании через искусство) – художественный образ как его субъективная форма. Если познание



посредством научного пути происходит на основе изучения содержания, то познание в художественном пути (освоение опыта в искусстве) - на основе его проживания (переживания). Отсюда следует, что, если итогом научного пути познания мира являются полученные знания, связанные с миропониманием человека (явлений, закономерностей развития природы человека, общества), то итогом художественного познания - мироотношение человека, его эмоционально-ценностные критерии жизнедеятельности.

Данное сопоставление, а также точка зрения В.И. Андреева на значимость творчества в преобразовании условия существования человека [4], имеющий опыт преподавания в области изобразительного искусства позволяют резюмировать, что специфика художественного пути познания мира обуславливает в профессиональной учёбе сущность художественной деятельности студента, которую на основе исследований А.М. Новикова, С.Л. Рубинштейна, В. Гесс, Л.С. Выготского, В.С. Кузина и др., позиций, изложенных в монографии В. Н. Андреева [5, с. 8 – 12], тезисно можно обозначить следующим образом. Художественный вид деятельности обладает целым рядом существенных свойств:

- Являясь интегративным (синкретичным) формируется четырьмя видами деятельности (А.М. Новиков) [6, с. 376]: познавательной (оперирующей образами), ценностно-ориентировочной (оценочной), преобразовательной, (которую вернее называть созидательной, ибо в процессе этой деятельности происходит как преобразование окружающего мира, так и созидание обучающимся себя), коммуникативной (общение с искусством). Слияние этих видов деятельности придаёт особенность художественной деятельности – «выражения в ней авторской концепции (взглядов, идей, убеждений) на то или иное явление, ценностное мироощущение, мироотношение и мироотражение» [5, с.8].

- Неразрывно связан с формированием и развитием эмоциональной сферы человека. Обусловлено это тем, что «целостный акт познания всегда включает в себя синтез двух компонентов – знания и отношения, когнитивного и эмоционального», что невозможно без участия эмоций, находящихся в таламусе (гипоталамусе) – «седалище эмоций» (С.Л. Рубинштейн, В. Гесс) [7, с. 16], производными которых являются чувства. Именно чувства эмоционально окрашивая поступающую информацию через органы зрения в мозг, на основе эмоционально-чувственного её переживания синтезируют её образное восприятие.

- Неразрывно связан с актом творения, состоящего из двух взаимосвязанных процессов: креативного и творческого (В.Н. Андреев) [8]. Суть креативного состоит в формировании сквозь призму ценностных отношений концептуального видения субъективной картины мира, которая и обуславливает рождение идеи, замысла, а творческого – в их материализации путём создания художественного образа.

- Основан на теургической (богоподобной) природе творчества (В.Д. Губин, Н.А. Бердяев [9]) - изменении мира, оперирующем двумя понятиями. Первым - «объективная действительность», поддающаяся логическому осмыслению (проявляется в реалистическом искусстве). Вторым понятием - «реальность», соотносимым с наличием тонкого (высшего) мира, не требующего доказательств (проявляется в религиозном, символическом искусстве).

- Требуется от воспринимающего произведения искусства специальной подготовки в прочтении художественного образа, связанного с адекватностью его восприятия - прочтение его сути (концептуального видения) в русле «силовых линий» автора с определённой долей его домысливания. При этом восприятие произведения искусства осуществляется, согласно Е.П. Крупнику, с помощью четырёх основных механизмов (слагаемых) [10, с. 190]: художественно-смыслового, результирующего процесс восприятия и создающего «концепцию восприятия»; способствующего «раскодированию» художественно-образного языка произведения искусства; эмоционально-эмпатического «вхождения» в произведения искусства, сопереживания, соучастия; ощущение художественной формы и чувства эстетического наслаждения. Интегрированное действие всех четырёх слагаемых осуществляется с помощью художественного воображения. Оно способствует катарсическим процессам вхождения в художественное произведение, при прочтении которого необходимо знать, что в нём при создании художественного образа содержание воплощается в материальную форму с помощью изобразительных и композиционных средств.

- Требуется от автора наличия ярко выраженных способностей в создании художественного образа - перерабатывать

абрис, форму, цвет изображаемой натуры, использовать изобразительные и композиционные средства, где под композиционными средствами в искусстве подразумевают: идею, форму, а также, в последующем, выражение идеи через определённый сюжет, который, в свою очередь, должен находиться в композиционной завязке [10].

- Является сугубо персонифицированным, так как каждое произведение творчества неотделимо от автора, его создавшего, и имеет индивидуальную и общественную значимость. Индивидуальная - связана с личностным развитием человека, в том числе сложением его субъективной картины мира, общественная - с личностно-профессиональным развитием - способностями облагораживать окружающих при восприятии ими созданного произведения на основе заложенных в нём ценностных отношений, преломлённых сквозь призму индивидуальности автора.

- Неразрывно связан с критерием «новизны» как в получаемом продукте творчества, так и в результате деятельности (происходящие изменения (новообразования), формирующие компетенции творящего). Ибо, согласно Л.С. Выготскому, в творческой деятельности всегда создаётся «что-то новое, всё равно будет ли это созданное... какой-нибудь вещью внешнего мира или... построением ума или чувства, живущим и обнаруживающим только в самом человеке» [11].

- Характеризуется свободой в выборе изобразительно-выразительных средств - даётся право рисующему самому выбирать, какими способами будут решены задачи в рисовании или создан художественный образ. Отсюда при организации образовательного процесса, итогом которого должен стать рисунок, проект, мы можем только предполагать, каким будет сложность его сюжета и какими средствами он будет решён. В стремлении приблизить получаемое изображение к ожидаемому особую роль играют такие художественные методы, как метод свободы в ограничениях, развития чувства материала, развития чувства цвета посредством сопоставления первичной природы и выразительных возможностей цвета в живописи и другие.

- Неотделим от вдохновения – состояния высшего напряжения духовных и физических сил рисующего, благодаря которому создаётся художественный образ. Согласно Б.М. Теплову, Е.С. Грому [12, с. 40], В.С. Кузину [13] вдохновение представляет собой своеобразный переход количества в качество. Ситуацию, когда все составные компоненты формирования художественного образа (знания, умения, навыки) интенсивно накапливаясь количественно в определённый момент в процессе большого труда (подготовительных работ) переходят на новую по качеству ступень, помогая тем самым создателю «легко» добиваться выполнения задуманного или того, что раньше не получалось. Как следствие, вдохновение обозначают как состояние, наиболее благоприятное для созидательной работы, которое само приходит только в результате этой работы. Отсюда подготовка вдохновения в художественной деятельности в педагогической практике рассматривают двояко. В узком смысле - как организацию места, условий работы, в частности, подбор методов, сменяемость и сочетание видов деятельности, психический настрой. В широком, когда говорят о будущем профессиональном облике обучающегося в целом – как организацию межпредметных связей, планирование дидактических единиц и др. Согласно И.И. Лапшину [14], вдохновение существуют двух видов: вдохновение-аффект, длящегося несколько часов подряд и вдохновение-страсть, длящееся многие месяцы и даже годы, которое не может существовать без вдохновения «аффекта». Поэтому создание вдохновения-аффекта на занятии рассматривается как неотъемлемая часть организации образовательного процесса. А так как без вдохновения-аффекта невозможно вдохновение-страсть, необходимое для профессиональной деятельности, то ставится задача - чтобы от занятия к занятию обучающийся проникался определённым видом деятельности, который «захватывал» бы его, и у него возникало бы желание постоянно заниматься этим видом деятельности.

Признание данных положений художественного вида деятельности, являющейся доминантой в профессиональной учёбе высшей школы, определяет специфику подготовки бакалавров архитектурно-художественного профиля, что даёт нам право выделить художественный аспект образовательной среды в их подготовке и, соответственно, рассматривать среду как художественно-образовательную, основными компонентами которой можно выделить:

- социокультурный, связанный с взаимоотношениями и взаимодействиями в системе «педагог-обучающийся», ориен-

тированными на достижение «Я-идеальное» бакалавра архитектурно-художественного профиля (психолого-педагогической поддержки студента);

– программно-учебно-деятельностный, включающий психолого-педагогическое сопровождение студента по освоению основной образовательной программы; основу компонента составляют программы дисциплин, соотносённые с ФГОС по архитектурно-художественным направлениям; организованный учебный процесс, связанный с подбором графических и живописных заданий и упражнений, творческих тем, ориентированный на личностное развитие и профессиональную подготовку бакалавра архитектурно-художественного профиля;

– природный (первичная природа), состоящий из ландшафтов, климата, погодных и природных явлений, форм флоры и

фауны, которые в творческой деятельности являются основой в поиске образца для «подражания», создания художественных образов, т.е. основой проектирования искусственной природы (антропогенной среды);

– антропогенный (искусственная природа), представляющий собой созданные сознательной волей человека (коллективно и индивидуально) объекты, формы, произведения, не имеющие аналогов в первичной среде;

– творчески-конкурсный, обуславливающий вовлечённость студентов в художественно-творческую деятельность (в том числе, участие в художественных выставках, конкурсах), ориентированную на раскрытие творческого потенциала студентов и становления их индивидуального художественного стиля работы.

#### Библиографический список

1. Винограй Э.Г. *Философия. Систематический курс*: в 2 ч. Кемерово: Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, 2003; Ч. 1.
2. Солженицын А.М. *Собрание сочинений*. Т. 9: 8.
3. Неменский Б.М. *Искусство – Культура – Образование*. Москва: Центр ХКО, 1993.
4. Андреев В.И. *Эвристика для творческого саморазвития*. Казань, 1994.
5. Андреев В.Н. *Методики прочтения и создания художественного образа в архитектуре, изобразительном искусстве и декоративно-прикладном*. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2013.
6. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. М.: СИНТЕГ, 2007.
7. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. *Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика*. М.: Академия, 2004.
8. Андреев В.Н. Проблема соотношения понятий креативности и творчества в художественной деятельности. *Современное искусство: проблемы, тенденции, перспективы. Материалы международного фестиваля современного искусства «Увидеть невидимое»*. Хабаровск: ДВГГУ, 2011.
9. Бердяев Н.А. *Смысл творчества: Опыт оправдания человека*. Москва: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: Фолио, 2004.
10. *Хрестоматия по психологии художественного творчества*. Москва: Магистр, 1998.
11. Выготский Л.С. *Психология искусства*. Москва: Искусство, 1965.
12. Громов Е.С. *Природа художественного творчества*. Москва: Просвещение, 1986.
13. Кузин В.С. *Психология живописи*. Москва: ОНИКС 21 век, 2005.
14. Лапшин И.И. *Художественное творчество*. Пг.: Мысль, 1922.

#### References

1. Vinograj E.G. *Filosofiya. Sistematischeskij kurs*: v 2 ch. Kemerovo: Kemerovskij tehnologicheskij institut pischevoj promyshlennosti, 2003; Ch. 1.
2. Solzhenicyn A.M. *Sobranie sochinenij*. T. 9: 8.
3. Nemenskiy B.M. *Iskusstvo – Kul'tura – Obrazovanie*. Moskva: Centr HKO, 1993.
4. Andreev V.I. *'Evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan', 1994.
5. Andreev V.N. *Metodiki prochteniya i sozdaniya hudozhestvennogo obraza v arhitekture, izobrazitel'nom iskusstve i dekorativno-prikladnom*. Habarovsk: Tihookeanskij gosudarstvennyj universitet, 2013.
6. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya*. M.: SINTEG, 2007.
7. Izotova E.I., Nikiforova E.V. *'Emocional'naya sfera rebenka: Teoriya i praktika*. M.: Akademiya, 2004.
8. Andreev V.N. Problema sootnosheniya ponyatij kreativnosti i tvorchestva v hudozhestvennoj deyatel'nosti. *Sovremennoe iskusstvo: problemy, tendencii, perspektivy. Materialy mezhdunarodnogo festivalya sovremennogo iskusstva «Uvidet' nevidimoe»*. Habarovsk: DVGGU, 2011.
9. Berdyaev N.A. *Smysl tvorchestva: Opyt opravdaniya cheloveka*. Moskva: ООО «Izdatel'stvo AST»; Har'kov: Folio, 2004.
10. *Hrestomatiya po psihologii hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Magistr, 1998.
11. Vygotskiy L.S. *Psihologiya iskusstva*. Moskva: Iskusstvo, 1965.
12. Gromov E.S. *Priroda hudozhestvennogo tvorchestva*. Moskva: Prosveschenie, 1986.
13. Kuzin V.S. *Psihologiya zhivopisi*. Moskva: ONIKS 21 vek, 2005.
14. Lapshin I.I. *Hudozhestvennoe tvorchestvo*. Pg.: Mysl', 1922.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 372.881.111.1

**Bykadorova Ye.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Siberian State University of Communication Lines (Novosibirsk, Russia), E-mail: bykadorova\_es@mail.ru

**BLENDED-LEARNING AND ITS POSSIBLE IMPLEMENTATION INTO SIBERIAN STATE TRANSPORT UNIVERSITY.** The paper outlines the main tendencies in the sphere of modern e-learning in Russia and abroad. The means of informatization are shown, where the focus is given to learning models. The author introduces a term of "blended-learning" and explains the advantages of its use. The paper describes features of blended-learning. Under the university transition to blended-learning the implementation results are predicted in the teaching process. The authors' opinion of how learning packages implemented into LMS Moodle in the work of students of Siberian State Transport University (Novosibirsk) are described. The theoretical base of their development is considered to be a complex approach. At the end of the studying the students' questionnaire is carried out on the feedback of their use.

**Key words:** high professional education, learning process, tendencies, education models, blended learning, English language, LMS Moodle, e-learning packages.

**Е.С. Быкадорова**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: bykadorova\_es@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕЁ ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ В ФГБОУ ВПО «СИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ»

В статье представлены основные тенденции в области современного электронного обучения в России и за рубежом; представлены средства информатизации в вузах, где особое внимание уделено моделям обучения. Вводится понятие модели смешанного обучения (blended-learning); выделены преимущества и особенности данной модели. При переходе СГУПС к модели смешанного обучения прогнозируются возможные результаты её внедрения в реальный образовательный процесс вуза. Представлены апробированные и внедрённые в LMS Moodle электронные учебно-методические комплексы (Новосибирск). Теоретической основой для их разработки является комплексный подход. По окончании обучения проведено анкетирование бакалавров и магистрантов о плюсах возможного использования электронного комплекса при изучении английского языка.

**Ключевые слова:** высшее профессиональное образование, образовательный процесс вуза, тенденции, модели обучения, смешанное обучение, английский язык, LMS Moodle, электронные учебно-методические комплексы.

В развитии высшего профессионального образования в мире и в России наблюдается устойчивая тенденция стирания границ между очным и дистанционным обучением. Это происходит за счёт введения и активного использования современных электронных (в том числе онлайн) технологий организации учебного процесса. В ведущих зарубежных и ряде российских вузов акцент делается на развитие электронного онлайн-обучения, позволяющего совмещать работу и учёбу. Например, в рамках очного обучения полностью дистанционные программы предлагаются Пермским техническим университетом, Московским государственным университетом экономики, статистики и информатики, начинают использоваться Уральским федеральным университетом, Владивостокским государственным университетом экономики и сервиса и др.

В вузах РФ в соответствии с ФЗ-11 и с ФЗ-273, новый «Закон об образовании», от 3 февраля и 29 сентября 2012 г. соответственно на уровне законодательных инициатив поддерживается активное применение дистанционных образовательных технологий электронного обучения. Кроме того, министерство образования и науки РФ планирует включить требования по использованию вузами дистанционных образовательных технологий в аккредитационные и лицензионные показатели, а также отразить их в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Как видим, в связи с поставленными перед вузами требованиями возникает необходимость в разработке, внедрении, развитии и совершенствовании электронного он-лайн обучения в реальный образовательный процесс вуза.

Изучение литературных источников и обращение к данным различных наук (педагогика, психология, информатика и эргономика) показало, что средства информатизации в вузах представлены и используются в виде трёх взаимосвязанных и взаимообусловленных направлений: управление образовательным процессом; научно-исследовательская деятельность в вузе; развитие участников процесса обучения [1, С. 86]. Их содержание представлено на рис. 1.

Наибольший эффект от реализации средств информатизации в системе высшего профессионального образования, как показывают результаты проведённых исследований, достигается при интегрированном взаимодействии названных компонентов.

В зависимости от степени насыщенности образовательного процесса он-лайн технологиями доставка контента и характера взаимодействия участников в данном процессе эксперты различают следующие модели обучения [2, С. 7]:

– *традиционное обучение*, которое подразумевает взаимодействие участников процесса обучения без реализации электронных (он-лайн) технологий;

– *традиционное обучение с веб-поддержкой*, где 1-29% курса реализуется в сети. Здесь при выполнении самостоятельной работы доставка контента осуществляется через минимальное взаимодействие с системой управления учебным процессом = Learning Management System (LMS);

– *смешанное обучение* = *blended-learning*, где 30-79% курса используется он-лайн. Такое обучение комбинирует обучение в аудитории с занятиями в сети;

– *полное он-лайн обучение* осуществляется без очного взаимодействия (более 80% курса в сети).

Сегодня в СГУПС привычным явлением стало традиционное обучение с веб-поддержкой, построена и развивается Электронная Информационно-образовательная среда вуза.

Следующим этапом в развитии электронного образования СГУПС на основе массового внедрения электронных технологий в саму организацию учебного процесса нам видится построение модели смешанного обучения (blended-learning). Определения понятия «смешанное обучение» рассматриваются у ряда авторов разнопланово и носят описательный характер. При этом в условиях изменения парадигмы современного высшего профессионального образования, базируясь на самой природе смешанного обучения, можно предполагать, что внедрение в педагогическую практику данной модели обучения способно повысить эффективность образовательного процесса. Таким образом, можно утверждать, что в различных пропорциях и в зависимости от характера преподавания дисциплины, смешанное обучение основывается на гибком комбинировании обучения в аудитории с занятиями в сети.

Это предположение исходит из анализа работ отечественных и зарубежных учёных по проблемам смешанного обучения [3], которое позволяет выделить следующие системные преимущества модели смешанного обучения в образовательном процессе СГУПС.

*Первое преимущество предполагает повышение качества обучения.* Данный процесс происходит, во-первых, за счёт переноса центра тяжести с традиционных форм организации учебного процесса на управляемую преподавателем самостоятельную работу. Во-вторых, за счёт контролируемости и прозрачности процесса обучения, т.к. все параметры фиксируются системой и доступны для постоянного мониторинга со стороны организаторов и руководителей. В-третьих, за счёт мгновенной обратной связи, позволяющей оценить качество всех участников учебного процесса.

*Второе преимущество связано с повышением ресурсоэффективности вуза* за счёт значительной экономии как аудиторного, так и лабораторного фонда и затрат на его обслуживание, за счёт оптимизации процесса подготовки научно-методического обеспечения и учебно-методического материала (отказ от печатных форм, формирование курсов на основе открытых источников и т.д.). По оценкам экспертов в мире экономия ресурсов при организации модели смешанного обучения составляет в целом до 35% по отношению к традиционной.

*Третье преимущество позволяет повысить эффективность работы преподавателя с учётом потребностей исследовательского университета.* Оно даёт возможность частично отказаться от аудиторных занятий. При этом повышается мобильность преподавателя, появляется дополнительный временной ресурс на организацию методической и научной работы.

*Четвёртое преимущество ориентировано на привлекательность вуза для абитуриентов.* Оно направлено на потребности нового поколения студентов, воспитанного на новых технологиях, за счёт обеспечения повышенной мобильности обучаемых (нет необходимости каждый день ездить на занятия, есть возможность работать и др.).

*Пятое преимущество предполагает обеспечение конкурентоспособной позиции СГУПС в международном образова-*



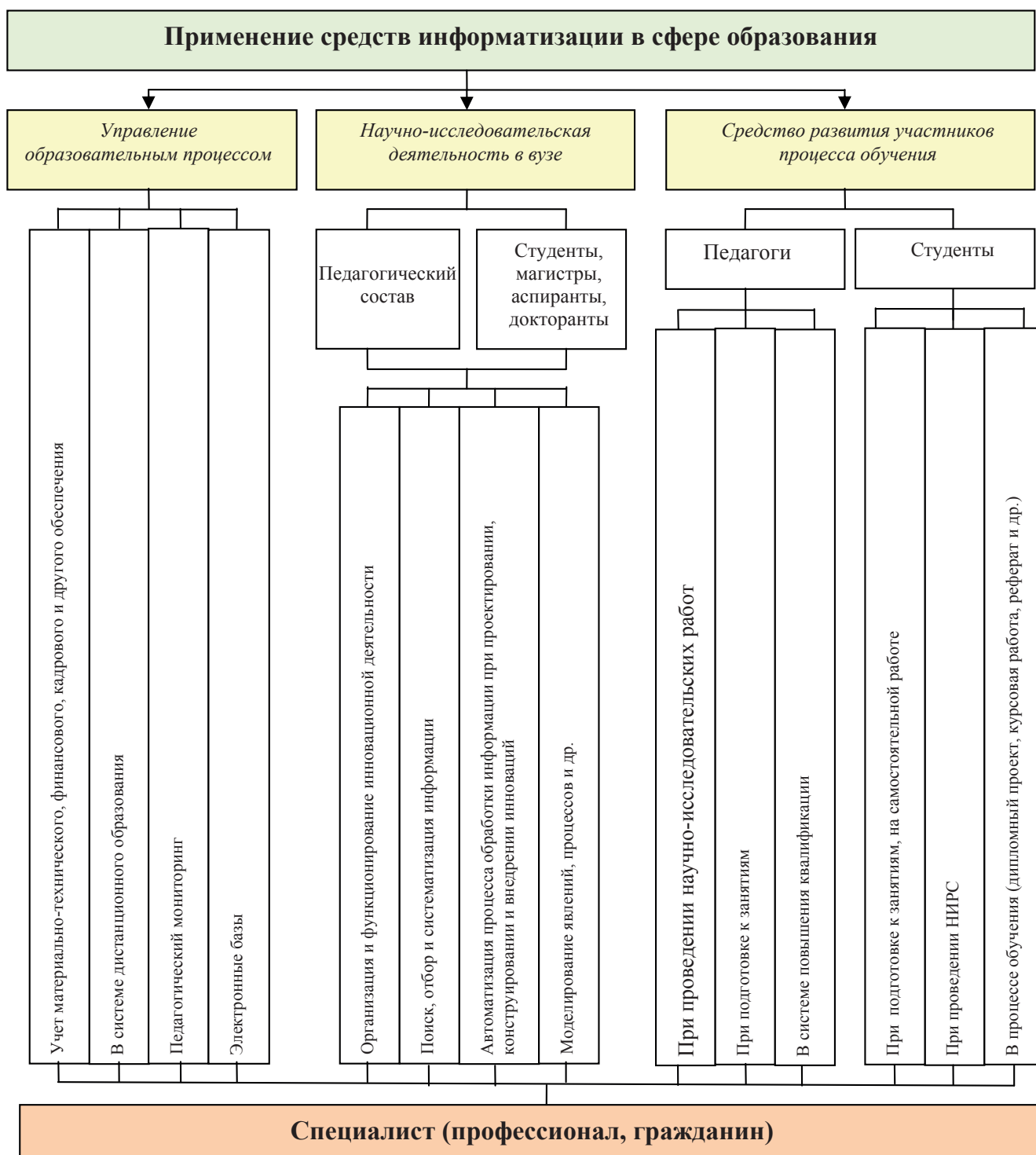


Рис. 1. Направления использования средств информатизации образования

тельном пространстве, активно использующем и развивающем технологии электронного обучения.

*Шестое преимущество связано с тем, что отработанная модель смешанного обучения может стать платформой для привлечения дополнительного контингента работающих на производстве в магистерские программы.*

Таким образом, задача внедрения дистанционных (электронных) технологий в учебный процесс по очной форме обучения ставит перед вузом дополнительные задачи по организации и обеспечению этой принципиально новой формы организации учебного процесса. В связи с этим меняется характер эмоционально-интеллектуального взаимодействия преподавателя и студента. В новой модели преподаватель-эксперт становится соавтором, на место авторитарности приходят прозрачность и совместное ученичество.

С этой точки зрения уместно говорить не о воспитательной работе со студентами, а своего рода *коучинге* (англ. *coaching*) как инструменте личностного развития и профессионального становления студентов. Роль преподавателя-коучера предполагает организацию пассионарного обучения и ухода от внешней мотивации студента к учению [3, с. 10].

Ниже в табл. 1 представлены возможные первые шаги реализации модели смешанного обучения в условиях СГУПС.

В LMS Moodle уже получены определённые результаты на кафедре «Иностранные языки» в СГУПС.

Разработаны и внедрены в LMS Moodle следующие электронные учебно-методические комплексы: «Английский язык для строителей и архитекторов», «Применение воды в науке и технике», предназначенные студентам направления «Строительство»; «Английский язык для инжене-

Таблица 1

## Шаги реализации модели смешанного обучения в условиях СГУПС

| п/п | Шаг   | Характеристика   |
|-----|---|--|
| 1.  | Лекционные занятия он-лайн  | Возможно выведение ряда лекционных курсов в он-лайн обучение с использованием он-лайн трансляции, он-лайн вебинаров, либо качественных записей лекций в комбинации с технологиями самотестирования. На первом этапе речь может идти о сквозных курсах, присутствующих во всех ООП (социально-гуманитарные дисциплины). Массовость данных дисциплин благоприятна для создания качественного электронного контента – видеолекций, а также может дать весомый эффект экономии аудиторного фонда и времени преподавателя.  |
| 2.  | Выведение части практических занятий в режим вебинаров  | Такие возможности вебинаров, как возможность для участников пользоваться общим рабочим столом, возможность услышать ответ любого участника, задать вопрос, показать свои работы всем участникам, провести опрос и тестирование, выводит данную форму на полноценную замену традиционного практического занятия. Представляется возможным практиковать занятия-вебинары для дисциплин, не предполагающих использование лабораторного оборудования. Несколько ограничены возможности системы и при использовании формул и расчётов. Однако, данная технология, на наш взгляд, может найти применение в магистерских программах, позволяя проводить занятия в вечернее время для работающих магистрантов. |
| 3.  | Смешанная модель проведения лабораторных работ  | Использование виртуальных лабораторных работ как этап подготовки к реальной ЛР с тестированием на получение допуска в электронной среде позволит сократить время пребывания студента в лаборатории и более эффективно использовать лабораторный фонд.  |
| 4.  | Часть рейтинговых баллов переводится на взаимодействие с электронной средой   | Электронная среда становится платформой для перевода части рейтинговых баллов студентов (тесты, автоматические индивидуальные задания, подготовка к лабораторной работе, автоматическое проведение через «антиплагиат» всех студенческих работ до их предъявления преподавателю), что приближает технологию смешанного обучения к распространённой западной технологии массовых он-лайн курсов (MOOC – Massive Open Online Course).  |
| 5.  | Консультации в режиме вебинаров (и форумов) по специальному расписанию  | Консультации в режиме вебинаров (и форумов) по специальному расписанию – полноценная замена аудиторных консультаций по ряду дисциплин. В качестве закономерного развития системы смешанного обучения можно прогнозировать введение полного дистанционного обучения по отдельным дисциплинам (по модели MOOC), проведение дистанционных семестров (например, для очной магистратуры).   |
| 6.  | Комплексы самотестирования на достижение результатов обучения   | Использование комплексов самотестирования на достижение результатов обучения по ряду дисциплин позволит организовать систему допуска к промежуточной аттестации по дисциплине с минимальным участием преподавателя.  |
| 7.  | Проектная и групповая работа в электронной среде на основе использования сервисов LMS Moodle, либо открытых инструментов и сервисов | Подготовка и проведение групповой и проектной работы в электронной среде на основе LMS Moodle, открытых инструментов, сервисов и др. (блоги, вики, интернет-закладки, сервисы размещения фото, видео и др.). Преимущества сетевой организации данного вида учебного взаимодействия очевидны: прозрачность участия каждого студента в процессе обучения, на любом этапе выполнения работ можно отследить результаты, есть возможность сохранения результата и использования его в дальнейшей организации учебного процесса, удобство организации LMS Moodle (нет необходимости встречаться, независимость от времени консультации).   |

ров-механиков» для студентов направления «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» [4, 5, 6, 7, 8]. Они способствуют информатизации и оптимизации процесса обучения английскому языку будущих инженеров и позволяют:

- 1) организовать преемственное обучение английскому языку в многоуровневой системе образования с использованием модели смешанного обучения;
- 2) снизить затраты на приобретение учебных пособий и тиражирование раздаточных и контролирующих материалов;
- 3) создать базу для дистанционного обучения.

Разработка электронного учебно-методического комплекса по английскому языку для бакалавров и магистров включает онлайн компонент для самостоятельной работы, внедренный в LMS Moodle; руководство для пользователей. Данный комплекс позволяет оптимизировать процесс обучения и эффективно формировать аспекты профессиональной компетентности будущих инженеров, связанные с билингвальным владением терминологическим аппаратом и широким профессиональным кругозором.

Теоретической основой для разработки является комплексный подход. Электронный комплекс поможет повысить качество обучения, основываясь на индивидуально-дифференцированном подходе к организации процесса интеллектуально-личностного взаимодействия между преподавателем и студентами (бакалаврами и магистрами).

По окончании обучения проведено анкетирование бакалавров и магистрантов о плюсах возможного использования электронного комплекса при изучении английского языка. Анкетирование проводилось в октябре 2014 г. на кафедре «Иностранные языки» СГУПС, в опросе принимали участие бакалавры 1-3 курсов и магистры факультетов «Промышленное и гражданское строительство» и «Управление транспортно-технологическими комплексами». Всего приняли участие 150 человек. Опрос показал, что обучение с помощью электронного комплекса даёт целый ряд преимуществ: 1) экономию времени на подготовку к занятиям, т.к. все учебные материалы находятся в одном месте (33,9 % опрошенных); 2) мобильность и удобство извлечения информации: она находится в ноутбуке, и нет необходимости

носить учебники и рабочие тетради (27,9%); 3) банк заданий составлен с учётом уровня владения английским языком (13,1%); 4) есть возможность тренировочного тестирования (7,9%); 5) упрощается процесс планирования самостоятельной работы (7,3%); 6) есть дополнительная аудио и видеоинформация (5,2%); 7) доступен мониторинг и контроль индивидуальной работы со стороны преподавателя с внесением корректив в деятельность студента (4,7%).

В итоге мы установили, что электронный комплекс пригоден и востребован для реализации в практике профессионально-ориентированного обучения английскому языку с целью повышения эффективности деятельности (преподавание и учение) участников процесса обучения.

Перспективными направлениями исследования является разработка и внедрение практических материалов по другим направлениям и специальностям [9; 10].

#### Библиографический список

1. Быкадорова Е.С., Скибицкий Э.Г. Средства информатизации как педагогический инструмент подготовки компетентных выпускников транспортного вуза. *Сибирский педагогический журнал*. 2009; 3: 85–95.
2. Elaine Allen and Jeff Seaman. *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, 2013, p.7.
3. Волежанина И.С., Быкадорова Е.С., Чусовлянова С.В. Информационно-коммуникационная платформа развития профессиональной иноязычной компетентности обучающихся инженерных направлений и специальностей в многоуровневой системе образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2014.
4. Быкадорова Е.С., Володина Д.В. *Water in Science and Engineering = Применение воды в науке и технике*. Новосибирск: СГУПС, 2014.
5. Быкадорова Е.С., Веселова С.А. *English for Builders and Architects = Английский язык для строителей и архитекторов*. Новосибирск: СГУПС, 2013.
6. Быкадорова Е.С., Веселова С.А. *English for Builders and Architects = Английский язык для строителей и архитекторов*. Новосибирск: СГУПС, 2013.
7. Быкадорова Е.С. *Английский язык для инженеров-механиков (English for Mechanical Engineers)*. Новосибирск: СГУПС, 2011.
8. Быкадорова Е.С. *Английский язык*. Новосибирск: СГУПС, 2011.
9. Быкадорова Е.С., Мануйлова С.О. *The Basics of Management = Основы менеджмента*. Новосибирск: СГУПС, 2013.
10. Быкадорова Е.С., Волежанина И.С., Чусовлянова С.В. *English for the 1<sup>st</sup> year students = Английский язык*. Новосибирск: СГУПС, 2014.

#### References

1. Bykadorova E.S., Skibickij E.G. Sredstva informatizacii kak pedagogicheskij instrument podgotovki kompetentnyh vypusnikov transportnogo vuza. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2009; 3: 85–95.
2. Elaine Allen and Jeff Seaman. *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, 2013, p.7.
3. Volegzhaniina I.S., Bykadorova E.S., Chusovlyanova S.V. Informacionno-kommunikacionnaya platforma razvitiya professional'noj inoyazychnoj kompetentnosti obuchayuschihsya inzhenernyh napravlenij i special'nostej v mnogourovnevoj sisteme obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014.
4. Bykadorova E.S., Volodina D.V. *Water in Science and Engineering = Primenenie vody v nauke i tehnike*. Novosibirsk: SGUPSa, 2014.
5. Bykadorova E.S., Veselova S.A. *English for Builders and Architects = Anglijskij yazyk dlya stroitelej i arhitektorov*. Novosibirsk: SGUPSa, 2013.
6. Bykadorova E.S., Veselova S.A. *English for Builders and Architects = Anglijskij yazyk dlya stroitelej i arhitektorov*. Novosibirsk: SGUPSa, 2013.
7. Bykadorova E.S. *Anglijskij yazyk dlya inzhenerov-mehnikov (English for Mechanical Engineers)*. Novosibirsk: SGUPSa, 2011.
8. Bykadorova E.S. *Anglijskij yazyk*. Novosibirsk: SGUPSa, 2011.
9. Bykadorova E.S., Manujlova S.O. *The Basics of Management = Osnovy menedzhmenta*. Novosibirsk: SGUPSa, 2013.
10. Bykadorova E.S., Volegzhaniina I.S., Chusovlyanova S.V. *English for the 1<sup>st</sup> year students = Anglijskij yazyk*. Novosibirsk: SGUPSa, 2014.

Статья поступила в редакцию 19.01.15

УДК 378.02:37.016

**Bashmakova N.I.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Language Department, Saint-Petersburg Humanities University of Trade Unions (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: nataly1603@mail.ru

**MEDIATION AS A PHENOMENON AND AN IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE MODERN SPECIALIST IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF SOCIETY.** The author describes the specificity of the concept of "mediation" in the paper. Generalizing the existing results, the main paradigms of its studying in various areas of scientific knowledge have been allocated. The perspective directions for the research concerning the problems of mediation as a special type of making professional activity of a specialist in conditions of globalization of the society have been defined. It is the linguocultural mediation that is considered as a key direction, for it is aimed at realization of the social demand of the Russian society for training of the modern specialists of a humanitarian profile and the specialists, who are capable to act as intermediaries between their own and other professional spheres and cultures, to carry out the communicative activity related with linguocultural mediation.

**Key words:** mediation, phenomenon, paradigm of research, research direction, linguocultural mediation, based communicative activity, professional spheres and cultures, conditions of globalization of society.

**Н.И. Башмакова**, канд. пед. наук, доц. каф. английской языка Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: nataly1603@mail.ru



## МЕДИАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН И АКТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОЦИУМА

В статье показана специфичность понятия «медиация». Обобщая существующие результаты, автор выделяет основные парадигмы изучения этого понятия в различных областях научного знания. Определены перспективные направления для исследований проблем медиации как особого вида составляющей профессиональной деятельности современного специалиста, актуальной в условиях глобализации социума. Особо из ключевых направлений выделено лингвокультурное посредничество, ибо оно призвано реализовать социальный заказ российского общества на подготовку современных специалистов гуманитарного профиля, способных выступать в качестве посредников между своей и иной профессиональными сферами и культурами, осуществлять соответствующую лингвокультурную медиационно-коммуникативную деятельность.

**Ключевые слова:** медиация, феномен, парадигмы изучения, направления исследования, лингвокультурная медиационно-коммуникативная деятельность, профессиональная сфера и культура, условия глобализации социума.

Феномен глобализации современного мира как процесс интеграции культурных и языковых сфер и усиления культурной взаимозависимости человечества выдвигает на приоритетные позиции проблему готовности людей к взаимодействию, в том числе и в профессиональной сфере в условиях расширения международных контактов, проникновения в родную культуру иных культурных ценностей [1, 2]. Кроме этого, современная геополитическая ситуация, конфликтность среды требует цивилизационного диалога языков и культур [3]. В этой связи особую значимость приобретает медиация (посредничество) – уникальный интегративный феномен, являющийся одним из ключевых инструментов обеспечения социального равновесия, плюрализма языков и культур в пространстве мирового сообщества.

На наш взгляд, острый научный интерес к феномену медиации в последние годы представляется вполне закономерным, поскольку: *во-первых*, содержание категории медиации как особого социального явления многоаспектно; *во-вторых*, его применение в юриспруденции и праве является весьма значимым, однако не исчерпывает всех возможностей феномена медиации как такового; *в-третьих*, данные названных выше общественных наук могут оказаться полезными и для исследования феномена медиации в междисциплинарном контексте, ибо способствуют выявлению и более глубокому пониманию его некоторых значимых с точки зрения ряда наук (юриспруденции, психологии, политологии, конфликтологии и др.) характеристик.

Необходимо подчеркнуть, что большое количество более ранних исследований посвящено переводу как виду языкового посредничества. Так, и в российской и в зарубежной лингводидактике в последние десятилетия широко исследовался именно перевод (Ж.-П. Вине, В.Н. Комиссаров, Дж.К. Кэтфорд, Р. Черняховская и др.).

В нынешних исследованиях отечественных учёных практика медиации рассматривается, главным образом, с правовой точки зрения, и трактуется как альтернативный судебному способ урегулирования споров (см. Федеральный закон РФ №193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 года). Это понимание стало ключевым и в Программе подготовки медиаторов, которая разработана и утверждена в рамках развития системы профессиональной подготовки специалистов (Приказ Министерства образования и науки РФ от 14.02.2011). К сожалению, проблематика феномена медиации в русле лингвокультурной медиации до сих пор не является предметом системных исследований российских учёных.

В англоязычных исследованиях европейских учёных феномен медиации заявлен в социолингвистическом и психологическом аспектах (М. Kondo, Н. Mikkelsen, R. Taft и др.), и рассматривается, главным образом, с точки зрения профессионально ориентированной деятельности специалистов в поликультурной среде, включая переводческую деятельность (G. Garzone, C. Valero-Garcés, G. Zarate, A. Gohard-Radenkovic, D. Lussier и др.) [4]. В ряде стран западной Европы выполнены исследования медиации как лингвокультурного феномена, в этом контексте авторами [4-6] уточняется перечень компетенций медиаторов в сфере языков и культур, синтезирующих владение иностранным языком и переводческие умения с учётом профессиональной деятельности специалиста (право, образование, здравоохранение).

Анализ имеющихся источников по проблеме исследования феномена медиации, позволил выявить ряд основных парадигм её изучения [1, 4, 7-10]: в области культурно-исторической

психологии (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко); в области теории культурного опосредования (В.А. Лекторский); в области языкового посредничества в контексте философской герменевтики (А.В. Копылов); в области межкультурной коммуникации и переводоведения в контексте взаимодействия представителей различных культур (В.Н. Комиссаров, Т.Г. Пшенкина); в области лингвокультурного посредничества применительно к психологическому и социолингвистическому аспектам (Г. Гарзон); в области семиотики и медиафилософии применительно к медиа исследованиям (таким как медиареальность, медиакультура, медиаобразование, медиaprостранство), нашедшим свое отражение в трудах В.В. Савчука, отмечающего в частности, что «медиапространство из посредника становится средой, которая переводит символическую и знаковую информацию на язык, понятный другой стороне»; в области юриспруденции и права в контексте разрешения конфликтов различного уровня, начиная от политических проблем, касающихся всего общества, заканчивая конфликтами по выплатам компенсаций при сокращении работников на производстве, т.е. частными делами и др.; с позиций междисциплинарности, в частности, в контексте рассмотрения медиации в междисциплинарном контексте как результата взаимодействия юриспруденции (права) и конфликтологии.

Выявленные парадигмы изучения феномена медиации позволяют определить наиболее перспективные направления исследований, отражающие русскую ментальность, и актуальные для российской действительности. Применительно к российской действительности практика медиации служит, на наш взгляд, одним из перспективных направлений в области юриспруденции и права для использования в решении конфликтов различного уровня и может и должна иметь широкое распространение в поликультурном социуме, ибо являет собой атрибут гражданского общества. Учитывая то обстоятельство, что в РФ идет процесс формирования гражданского общества, можно утверждать, что у теории и практики медиации в нем имеются большие перспективы, детальное изучение которых может стать предметом самостоятельных исследований. Особый интерес в частности могут представлять исследования в русле изучения медиации как деятельности, ориентированной на решение проблем (problem-solving or settlement-directed approach); нацеленной на трансформацию взглядов (transformative approach) и на конструктивный диалог (narrative approach); ориентированной на урегулирование семейных и межкультурных разногласий (ecosystemic or family-focused approach).

В качестве аргумента в пользу перспективности данных исследований для РФ и данного направления исследований феномена медиации в целом сошлемся на Федеральный Закон о медиации № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», вступивший в силу с 1 января 2011 года. Этот закон позволил определять внесудебную процедуру урегулирования гражданско-правовых споров при участии нейтральных лиц (медиаторов), как альтернативу судебному или административному разбирательству. Уместно привести официальное определение, сформулированное в Федеральном законе от 27.07.2010г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Закон трактует процедуру медиации как «способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения». Древние говорили: «Dura lex, sed lex» – «Закон суров, но это закон!» Од-

нако, не вступая в спор с законом, следует отметить, что формулировка не даёт полного понимания медиации как инструмента воздействия на процедуру, что обуславливает насущную потребность научных исследований этого нового для российской ментальности явления в русле её исследования: (а) как правового института, существующего в рамках действующего законодательства; (б) как одного из субъективно-объективных правовых феноменов, выступающих в качестве залога действия права; (в) как одного из инструментов организации эффективного правового порядка в РФ и др.

Абстрагируясь от конкретных процедур и принципов действия, выработанных практикой в РФ, отметим, что теоретико-правовые дисциплины дают основание рассматривать феномен медиации и в междисциплинарном контексте как результат взаимодействия юриспруденции (права) и конфликтологии. Данное направление имеет ярко выраженный междисциплинарный характер и поэтому представляется нам весьма перспективным для дальнейших исследований, в частности в области развития содержания профессиональной подготовки будущих специалистов гуманитарного профиля (в частности конфликтологов) к медиационно-коммуникативной деятельности. Учитывая, что инновационные поиски в решении проблемы взаимодействия и взаимопонимания представителей разных культур являются особенно актуальными для отечественной науки сегодня в условиях глобализации и многосторонней трансформацией российской культуры, следующим перспективным направлением исследования феномена медиации, по нашему мнению, следует считать лингвокультурное посредничество (или лингвокультурную медиацию).

На наш взгляд, данное направление позволит реализовать потребности российского общества в подготовке современных специалистов гуманитарного профиля, способных выступать в качестве посредников между своей и иной профессиональными сферами и культурами в условиях поликультурной среды социума. Таким образом, налицо потребность в специалистах, способных осуществлять лингвокультурную медиационно-коммуникативную деятельность в письменной и устной форме, поскольку в условиях глобализации многократно увеличивается объем профессионально ориентированной информации на различных языках, возрастает требование большей скорости ее обработки. Указанное направление приобретает особую значимость для российского высшего профессионального образования, в частности, в контексте включения России в Болонском процессе, в рамках которого определен интерес для российской ментальности, представлять инициативы западноевропейских ученых-исследователей в области профессиональной подготовки будущих специалистов [1]. В частности, в области подготовки специалистов по лингвокультурному посредничеству в социально значимых областях, включая право, здравоохранение, образование и др. [4]. При этом согласно обзору иностранных публикаций по проблемам исследования потребности в специалистах по языку и лингвокультурной медиации особое внимание, по мнению исследователей, следует уделять «иноязычной и переводческой подготовке медиаторов». Синтез соответствующих видов дея-

тельности (иноязычная коммуникация и перевод) характеризует профессионально ориентированное лингвокультурное посредничество как вид деятельности специалиста в поликультурной профессиональной среде [4, 10].

Обосновывая перспективность данного направления исследования феномена медиации для российской действительности, отметим, что: *во-первых*, опыт стран западной Европы свидетельствует о том, что лингвокультурная медиация является важнейшим инструментом обеспечения социального взаимодействия между представителями различных культур; подобные специалисты получают сегодня квалификацию в таких областях как, «language and cultural mediation» или «language and integration mediation» (Германия), «community interpreting» (Австрия), «intercultural translation» (Швейцария); *во-вторых*, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, по разным направлениям профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля обозначена необходимость для будущих специалистов – осуществлять будущую деятельность в межкультурной контексте, а владение иностранным языком профессионально-ориентированного взаимодействия рассматривается, как одна из насущных компетенций. В качестве примера, заметим, что согласно действующему ФГОС по направлению «Конфликтология» в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» выпускник должен не только владеть иностранным языком, но и уметь переводить иноязычную литературу профессиональной направленности.

В заключение можно сделать вывод, что медиация (посредничество) становится сегодня тем уникальным интегративным феноменом, который служит одним из ключевых инструментов обеспечения социального равноправия, плюрализма языков и культур в пространстве мирового сообщества и постепенно набирает обороты в РФ [3]. Применительно к российской ментальности феномен медиации может стать перспективным направлением исследований в частности в русле: (1) *юриспруденции и права* для решения конфликтов различного уровня, ибо являет собой атрибут гражданского общества; (2) *рассмотрения медиации в междисциплинарном контексте* как результата взаимодействия юриспруденции (права) и конфликтологии; (3) исследований лингвокультурного посредничества (или лингвокультурной медиации). Кроме этого, исследование феномена лингвокультурной медиации, опирающееся на исследования институционального дискурса, положения теории перевода, тех областей лингвистического знания, которые связаны с изучением функционирования языка в социокультурном контексте, теории и практики лингводидактики, на наш взгляд, наиболее перспективно. Но между тем, проблематика медиации в российской лингводидактике до сих пор не является предметом системных исследований, однако в западноевропейских исследованиях ученых данное направление заявлено как актуальное и изучается в социолингвистическом, психологическом и других аспектах, рассматривается с точки зрения профессионально ориентированной деятельности специалистов в поликультурной среде, включая переводческую деятельность.

#### Библиографический список

1. Башмакова Н.И. Мировые тенденции развития высшего образования в XXI веке: видение Юнеско и практика реформ. *Высшее образование сегодня*. 2007; 1: 28-30.
2. Рыжова Н.И., Ставцева О.И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации. *Вопросы культурологии*. 2013; 12: 6-12.
3. Башмакова Н.И., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 3. Available at: <http://www.science-education.ru/117-13459>
4. Атабекова А.А. *Иноязычные специальные концепты в межкультурной профессионально ориентированной коммуникации (языковое оформление и интерпретация)*. Москва: РУДН, 2008.
5. Hernandez S.C. Traductor, traducción y mediación intercultural. In Hernandez Sacristan, C. and R. Morant Marco. *Lenguaje y Emigración*. Valencia: Universitat de Valencia, 1997. pp. 247-260.
6. Taft R. The role and personality of the mediator. In S. Bohner (e.d). *The Mediating Person: bridges between Cultures* – Cambridge: Schenkman. 1981:73.
7. Garzone G. Domain-specific English and language mediation in professional and institutional settings. Arcipelago, 2003.
8. Копылов А.В. *Проблемы языкового посредничества в контексте философской герменевтики*. Автореферат диссертации... кандидата философских наук. Мурманск, 2006.
9. Пшенкина Т.Г. *Вербальная посредническая деятельность переводчика в межкультурной коммуникации: психопсихологический аспект*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Барнаул, 2005.
10. Candlin C. *Intercultural aspects of Specialized Communication*. Peter Lang, 2004.

## References

1. Bashmakova N.I. Mirovye tendencii razvitiya vysshego obrazovaniya v XXI veke: videnie Yunesko i praktika reform. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2007; 1: 28-30.
2. Ryzhova N.I., Stavceva O.I. Cennosti i smysly v `epohu globalizatsii. *Voprosy kul'turologii*. 2013; 12: 6-12.
3. Bashmakova N.I., Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I. Napravleniya razvitiya professional'noj podgotovki v gumanitarnom vuze v usloviyakh polikul'turnoj social'no-obrazovatel'noj sredy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 3. Available at: <<http://www.science-education.ru/117-13459>>
4. Atabekova A.A. *Inoyazychnye special'nye koncepty v mezhkul'turnoj professional'no orientirovannoj kommunikacii (yazykovoe oformlenie i interpretaciya)*. Moskva: RUDN, 2008.
5. Hernandez S.C. Traductor, truccion y mediacion intercultural. In Hernandez Sacristan, C. and R. Morant Marco. *Lenguaje y Emigracion*. Valencia: Universitat de Valencia, 1997. pp. 247-260.
6. Taft R. The role and personality of the mediator. In S. Bochner (e.d). *Thr Mediating Person: briges between Cultures* – Cambridge: Schenkman. 1981:73.
7. Garzone G. Domain-specific English and language mediation in professional and institutional settings. Arcipelago, 2003.
8. Kopylov A.V. *Problemy yazykovogo posrednichestva v kontekste filosofskoj germenевtiki*. Avtoreferat dissertacii...kandidata filosofskih nauk. Murmansk, 2006.
9. Pshenkina T.G. *Verbal'naya posrednicheskaya deyatel'nost' perevodchika v mezhkul'turnoj kommunikacii: psiholingvisticheskiy aspekt*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Barnaul, 2005.
10. Candlin C. *Intercultural aspects of Specialized Communication*. Peter Lang, 2004.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 004

**Godlevskaya Ye.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Chelyabinsk Institute of Development of Professional Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: [elenagodl@ya.ru](mailto:elenagodl@ya.ru)

**CONCEPTUAL MODEL OF GRAPHICAL FORMS OF PRESENTATION OF INFORMATION IN THE PEDAGOGICAL PROCESS: A SYSTEMATIC APPROACH.** The urgency of the research of the article is explained by the need to develop a conceptual model of the graphic representation forms of information that would reveal its level of functioning at the present stage of the development of society. A characteristic feature of which is the new wave of technical re-equipment, requiring increasing amounts of intellectual effort to assimilate scientific knowledge in the process of training. The objective of the study is to test the created model to laws on the viability of an artificial system. The essay found no sufficient level of informational conductivity of graphic forms of presentation of information. The work on identification of structural components of graphic forms of information and their functions allows finding such forms of organization and adequate symbolization of scientific knowledge, which would reveal the meaning of large amounts of data, building the vital experience of students, their denotative and connotative vocabulary and imaginative fund.

**Key words:** information, graphical presentation of information, context, denotation, connotation, vital experience.

**Е.В. Годлевская**, канд. пед. наук, доц. Челябинского института развития профессионального образования (ЧИРПО), г. Челябинск, E-mail: [elenagodl@ya.ru](mailto:elenagodl@ya.ru)

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ ФОРМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ: СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки концептуальной модели системы графических форм представления информации, которая позволит выявить её уровень функционирования на современном этапе развития общества, характерной особенностью которого является новая волна технического перевооружения, требующая возрастающего объема интеллектуальных усилий для усвоения научных знаний в процессе профессионального обучения. Целью проведенного исследования является проверка созданной модели на законы жизнеспособности искусственной системы. В ходе проверки выявлен недостаточный уровень информационной проводимости системы графических форм представления информации. Прделанная работа по выявлению структурных составляющих системы графических форм представления информации и их функций позволяет найти такие адекватные формы организации и символизации научного знания, которые раскрывают смысл больших объемов информации с опорой на жизненный опыт обучающихся, их денотативный и коннотативный словарный и образный запас.

**Ключевые слова:** информация, графическое представление информации, контекст, денотат, коннотация, жизненный опыт.

Рассмотрим с позиции системного анализа графические формы представления информации и их роль в педагогическом процессе с функцией сохранения и передачи культурной самобытности и наследия новым поколениям.

Под системой вслед за Г.С. Альтшуллером будем понимать некоторое множество взаимосвязанных элементов, обладающее свойствами, не сводящимися к свойствам отдельных элементов [1].

Как известно, любая система строго и однозначно определяется её структурой и функциями входящих в неё элементов. Теория систем определяет функцию как совокупность воздействий при влиянии одного объекта на другой, приводящих к получе-

нию некоторого количественно или качественно определенного результата, к изменению объекта или к достижению некоторой частной цели. Именно в этом смысле будем использовать термин в настоящей работе.

Внешнюю функцию системы графических форм представления информации определяет базовая категория – «информация». Для нашего исследования представляет интерес формулировка, данная И.М. Зацманом, который под информацией понимает «... авторские, коллективные или общепринятые формы эксплицитного (явного) и отчуждённого от человека представления его знаний, предназначенные для передачи непосредственного сенсорного восприятия и понимания их другими людьми» [2, с. 155; 3].



Исходя из представленной формулировки, внешней функцией СГФПИ является информационное представление знаний в форме, удобной для обработки, передачи и творческого их реконструирования в результате усилий пользователя [4].

В своей работе мы рассматриваем коммуникацию в контексте педагогического процесса, который является специально организованным взаимодействием старшего (обучающего) и младшего (обучаемого) поколений с целью передачи старшими и освоения младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе [5]. Это в свою очередь диктует нам необходимость выделить в системе субъектов педагогического процесса (передатчик и приемник информации).

Внешняя функция определяется структурой системы и функциями входящих в неё элементов.

Как мы рассматривали ранее в монографии [6], система графических форм представления информации — это искусственная (созданная человеком) система для выражения мыслей графическими средствами, способами. Она состоит из связанных между собой элементов (устройств или веществ), а также из элементов, связанных между собой во времени (технологий, операций, процессов, способов). Для рассмотрения входящих в систему графических форм представления информации структурных элементов обратимся к научным трудам Г. Фреге, Г.С. Альтшуллера, И.М. Зацмана, А. Соломника, П.Ф. Каптеева, Ю.Р. Валькмана.

помощью средств графики и/или вербально, необходимые для точной интерпретации смысла [7].

Так как педагог транслирует информацию, закодированную в виде слов или образов, то в систему необходимо включить знаковые системы и законы семиотики и синтаксиса (Рисунок 1).

Функции структурных составляющих системы графических форм представления информации необходимо рассматривать только с учётом включенности их в надсистему. Такой надсистемой является образовательный процесс в контексте смены исторических типов культур.

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. Вслед за А.М. Новиковым выделим следу-

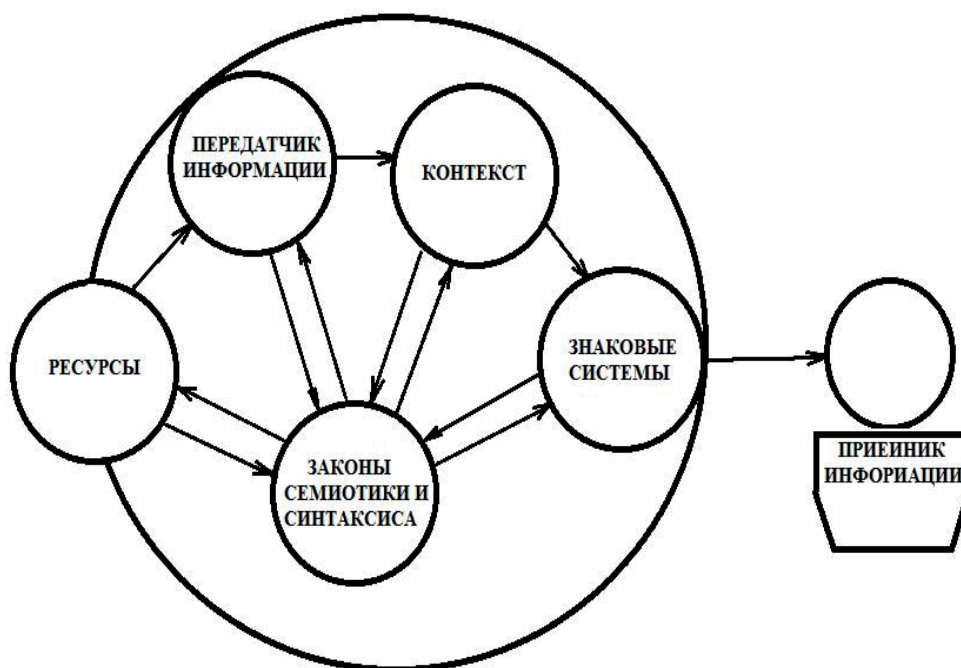


Рис. 1. Система графических форм представления информации в педагогическом процессе

Наша концептуальная модель будет базироваться на семантическом треугольнике Г. Фреге, который позволяет в системе графических форм представления информации выделить такие структурные элементы как «объекты и явления окружающей действительности», «смысл», «знаковые системы».

Ценность и значимость любого знака определяется конкретной ситуацией его употребления. Один и тот же знак может вызывать различную реакцию у людей в зависимости от времени, места и цели его использования.

Это приводит к необходимости введения в систему графических форм представления информации такого структурного составляющего как «контекст», именно он выполняет смыслообразующую функцию.

Как известно, контекстом является законченный отрывок письменной или устной речи (текста), общий смысл которого позволяет уточнить значение входящих в него отдельных слов, предложений. Под контекстом системы графических форм представления информации вслед за Ю.Р. Валькманом будем понимать отдельные фрагменты рассуждений, представленных с

юющие исторические типы организационной культуры: традиционная, корпоративно-ремесленная, профессиональная (научная), проектно-технологическая [8]. Рассмотрим влияние характерных особенностей организационных культур на функции структурных составляющих системы графических форм представления информации (Таблица 1). Как известно, любая искусственная система возникает в результате синтеза в единое целое отдельных частей, но не всякое объединение частей дает жизнеспособную систему. По Г.С. Альтшуллеру, существуют по крайней мере три закона, выполнение которых необходимо для того, чтобы система оказалась жизнеспособной [9].

Созданная нами система графических форм представления информации должна удовлетворять необходимым условиям принципиальной жизнеспособности искусственной системы. Чтобы она самостоятельно выполняла свою функцию, в ее структуру должны входить — «источник энергии», «двигатель», «трансмиссия», «рабочий орган», «средство управления», объект действия системы. Как видно из таблицы 1 закон полноты частей системы соблюдается.

Таблица 1

## Функции структурных составляющих системы графических форм представления информации

| Исторический тип организационной культуры                              | Традиционная  | Корпоративно-ремесленная  | Профессиональная (научная)  | Проектно-технологическая  |
|--|---|---|---|---|
|  | Фактологическая платформа   |   | Методологическая платформа  |   |
| Объекты и явления окружающей действительности<br>(источник информации) | <b>Функция:</b> Для воспроизведения и соединения фактов в целостность, позволяющий что-либо открывать, доказывать, обосновывать, распознавать.  |   | <b>Функция:</b> Для выявления, изучения, организации, систематизации и развития способов преобразования человеком действительности.   |   |
| Передачик информации<br>(двигатель)                                    | <b>Функция:</b> Обучение элементарной функциональной грамотности; развитие физической силы, выносливости, выдержки.   | <b>Функция:</b> Обучение ремеслу, наукам и искусству.   | <b>Функция:</b> Обучение чтению и письму ремеслу, наукам и искусству.   | <b>Функция:</b> Обучение основным видам деятельности (игра, учение, труд)   |
| Контекст<br>(трансмиссия)  | <b>Функция:</b> Организация деятельности. Освоение правил (техники безопасности, внутреннего распорядка). Отработка трудовых приемов. Выработка трудовых навыков. Отработка навыков (показ образца и рецепта его воспроизведения). Передача и усвоение технологий.  |   | <b>Функция:</b> Передача предельно большого объема научных знаний (в форме текста, математических записей, условных схем, графиков, диаграмм) и опыта жизнедеятельности. Формирование интеллектуальной и духовной культуры человека                         |   |
| Знаковые системы<br>(рабочий орган)                                    | Естественные, образные и языковые знаковые системы.<br><b>Функция:</b> Отражение объектов реальной действительности.  | Естественные, образные и языковые знаковые системы.<br><b>Функции:</b> Отражение объектов реальной действительности, выделение свойств объектов, раскрытие связей между объектами.                      | Естественные, образные, языковые знаковые системы, системы записи, математические коды<br><b>Функции:</b> Отражение объектов реальной действительности, выделение свойств объектов, раскрытие связей между объектами, осуществление действия над объектами. |   |
| Законы семиотики и синтаксиса<br>(система управления)                  | <b>Функция:</b> Управляют через знаковые системы повторением, изучением или обыгрыванием действительности в той последовательности, которая заимствуется из реальности.   | <b>Функция:</b> Управление знаковыми системами для осуществления организации мышления. Что позволяет делать выводы и приходить к правильным заключениям из корректно выбранных и организованных посылок | <b>Функция:</b> Управляют различными знаковыми системами с целью обработки данных, собранных в онтологической действительности. При этом получают отличные друг от друга результаты, которые иначе внедряются в практику.                                   | <b>Функция:</b> Управляют различными знаковыми системами для осуществления различного представления одного и того же онтологического материала перед разными категориями пользователей. |
| Приемник информации<br>(объект действия системы)                       | <b>Функции:</b> 1. Осознание и принятие целей и задач учителя и определение целей и задач учения. 2. Развитие и углубление потребностей и мотивов учения. 3. Понимание основных вопросов учебного материала, подлежащего усвоению. 4. Организация учения (психологический аспект): восприятие, осмысление, запоминание, применение, обобщение, систематизация знаний. 5. Проявление эмоционально-положительного отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности. 6. Самоконтроль в процессе учения. 7. Самооценка результатов учения, совместной деятельности на уроке. |   |   |   |

Система графических форм представления информации является инструментом способствующим преобразованию информации в витатенный опыт обучающегося в ходе педагогического процесса. Прежде чем проверить СГФПИ на информационную проводимость (что является вторым необходимым условием принципиальной жизнеспособности искусственной системы) проанализируем условия, в которых должна функционировать данная система.

Современный этап развития общества характеризуется большим объемом накопленной человечеством информации. Лавинообразный рост информации сопровождается все области научных и профессиональных знаний. При этом процесс логического мышления человека, построенный на постепенном переходе от одного звена в цепи рассуждений к другому, не справляется с возросшим потоком информации. Свёртывание информации за счет увеличения степени абстрактности знаковых форм ведёт, по мнению Ф.И. Гиренка к ситуации, когда человечество живёт в условиях «не извлечённых смыслов». Так же обстоят дела и в педагогическом процессе, где передача информации с помощью СГФПИ от одной части системы к другой проис-

ходит через операции кодирования и декодирования. При этом, как указывает ПредрагМицич [10], на каждом этапе происходит потеря определенного количества информации. Согласно его исследованиям, из 100% задуманной для трансляции субъектом (передатчиком) информации лишь 24% переходит в витатенный опыт другого субъекта коммуникационного общения. Плохая информационная проводимость системы графических форм представления информации связана с высокой степенью абстракции применяемых знаковых систем и разными уровнями витатенного опыта субъектов педагогического процесса.

Таким образом, можно сделать вывод, что существующая система графических форм представления информации на современном этапе развития общества, не выдает требуемого уровня функционирования.

Возникшее противоречие можно разрешить с помощью поиска таких адекватных форм организации и символизации научного знания, которые бы раскрывали смысл больших объемов информации с опорой на витатенный опыт обучающихся, их денотативный и коннотативный словарный и образный запас.

## Библиографический список

1. Альтшуллер Г.С. *Творчество как точная наука*. Москва: Советское радио, 1979: 122–123.
2. Зацман И.М. *Концептуальный поиск и качество информации*. Москва: Наука, 2003.
3. Newman J. Some Observations on the Semantics of "Information". *Information Systems Frontiers*. 2001; Vol. 3, No. 2: 155 – 167.
4. Шрейдер Ю.А. Информация и знание. *Системная концепция информационных процессов*. Москва: ВНИИСИ, 1988: 47–52.
5. Мардахаев Л.В. *Социальная педагогика*. Москва: Гардарики, 2005.
6. Годлевская Е.В. *Дидактический потенциал системы графических форм представления информации в процессе профессионального обучения*. Челябинск: ЧГАА, 2014.
7. Валькман Ю.Р., Книга Ю.Н. Анализ понятия «графический образ». *Труды Международного семинара Диалог'2002 «Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии»*. Протвино, 2002: 41–52.
8. Новиков А.М. *Постиндустриальное образование*. Москва: Эгвес, 2008. Available at: <http://www.altshuller.ru/>
9. Милич Предраг П. *Как проводить деловые беседы*. Сокращенный перевод с сербо-хорватского. Москва: Экономика, 1983.

## References

1. Al'tshuller G.S. *Tvorchestvo kak tochnaya nauka*. Moskva: Sovetskoe radio, 1979: 122–123.
2. Zacman I.M. *Konceptual'nyj poisk i kachestvo informacii*. Moskva: Nauka, 2003.
3. Newman J. Some Observations on the Semantics of "Information". *Information Systems Frontiers*. 2001; Vol. 3, No. 2: 155 – 167.
4. Shrejder Yu.A. Informaciya i znanie. *Sistemnaya koncepciya informacionnyh processov*. Moskva: VNIISI, 1988: 47–52.
5. Mardahaev L.V. *Social'nyaya pedagogika*. Moskva: Gardariki, 2005.
6. Godlevskaya E.V. *Didakticheskiy potencial sistemy graficheskikh form predstavleniya informacii v processe professional'nogo obucheniya*. Chelyabinsk: ChGAA, 2014.
7. Val'kman Yu.R., Kniga Yu.N. Analiz ponyatiya «graficheskij obraz». *Trudy Mezhdunarodnogo seminar Dialog'2002 «Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nye tehnologii»*. Protvino, 2002: 41–52.
8. Novikov A.M. *Postindustrial'noe obrazovanie*. Moskva: 'Egves, 2008. Available at: <http://www.altshuller.ru/>
9. Micich Predrag P. *Kak provodit' delovye besedy*. Sokraschennyj perevod s serbo-horvadskogo. Moskva: 'Ekonomika, 1983.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 378

**Dovyдова M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: [marina250165@yandex.ru](mailto:marina250165@yandex.ru)  
**Kuznetsov R.M.**, senior teacher, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: [rom70300@yandex.ru](mailto:rom70300@yandex.ru)

**STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES IN THE TRAINING OF TEACHER PROFESSIONAL LEARNING.** In the article the problem of the development of the structural-functional model of individual educational route, based on the structure of pedagogical activity, to ensure a learner-centered approach to learning, the variability of the process, to improve the efficiency of the studied material, and adapt to the conditions of the mandatory standard, is presented. The developed model is implemented in a specific educational process on special subjects. Participants move to the intermediate state characterized by many parameters, levels of assimilation of knowledge and skills that allow you to adjust the contents of the modules of the route. In this respect, the participants' routes are not strictly fixed by possible recombination. Thus, on the basis of systematic parameter diagnostic status of the participants and continuous adjustment of the subject of the trajectories of the intermediate state students were approaching outcomes of education. The article articulated criteria that reflect the specifics of modeling techniques individual educational route as a factor in the training of future teachers of vocational training for professional work. Criteria revealed through a series of signs that reflect all structural components. The criteria reflect the dynamics of the measured quality in time. The material presented in the paper leads to the conclusion that the training of students on individual educational routes is a means to increase flexibility, dynamism and variability of the educational process.

**Key words:** model, modeling, module, individual educational route.

**М.В. Довыдова**, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: [marina250165@yandex.ru](mailto:marina250165@yandex.ru)  
**Р.М. Кузнецов**, ст. преп. Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: [rom70300@yandex.ru](mailto:rom70300@yandex.ru)

## СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается проблема разработки структурно-функциональной модели индивидуального образовательного маршрута, основанной на структуре педагогической деятельности, позволяющей обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, вариативность процесса, повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к условиям прохождения обязательного стандарта. Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе по специальным дисциплинам. Участники переходят в промежуточное состояние, характеризующееся множеством параметров уровней усвоения ЗУНов, которые позволяют корректировать содержание модулей маршрута. В этом аспекте участники маршрутов жестко не закреплены возможна их рекомбинация. Таким образом, на основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий из промежуточного состояния студенты приближаются к планируемым результатам образования. В статье сформулированы критерии, отражающие специфику технологии моделирования индивидуально-образовательного маршрута как фактора подготовки будущего педагога



профессионального обучения к профессиональной деятельности. Критерии раскрыты через ряд признаков, отражающих все структурные компоненты. Критерии отражают динамику измеряемого качества во времени. Представленный материал позволяет сделать вывод, что обучение студентов по индивидуально-образовательным маршрутам позволяет повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, модуль, индивидуальный образовательный маршрут.

Формирование единого европейского образовательного пространства требует изменений в высшем образовании, что предъявляет определенные требования к подготовке выпускников высших учебных заведений. Она должна подчиняться логике единых требований, содействовать профессиональному развитию мастера будущих специалистов в течение всей жизни. Для достижения поставленных целей в вузах создаются условия выбора путей достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненного и профессионального пути.

Студенты вузов могут выстраивать индивидуальные маршруты личностного и профессионального развития. Наличие курсов по выбору в учебном плане позволяет им вырабатывать активную позицию относительно своего будущего, что в дальнейшем будет способствовать развитию их профессионального мастерства.

В педагогической науке широко используется метод моделирования, обоснование которого дано в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штофф. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой. Моделирование позволяет глубже проникнуть в существо объекта исследования. Основным понятием метода моделирования является модель – материально реализованная система, которая отображает или воспроизводит объект исследования. В нашем исследовании под моделью мы будем понимать аналитическое или графическое описание индивидуально-ориентированного образовательного процесса. Состав модели зависит от цели исследования и должен давать возможность проследить какие-либо стороны, характеристики объекта исследования. Содержание модели индивидуально-образовательного маршрута обусловлено социальным заказом общества на фундаментальную подготовку творческой личности будущего специалиста.

Моделирование образовательных маршрутов в технологии «Продуктивного обучения» (PL) весьма актуально, но мало изучено [1].

Процесс обучения в технологии «PL» имеет как минимум 2 подсистемы: деятельность педагога (прямая причинная связь) и деятельность учащегося (обратная рефлексивная связь). Структурно-функциональная модель индивидуального образовательного маршрута, основанная на структуре педагогической деятельности должна включать в себя следующие компоненты:

**мотивационный**, основанный на изучении потребностей и мотивации студентов на начальном этапе моделирования при соблюдении субъектной позиции участника и тьюторской роли преподавателя;

**когнитивный**, включающий уровень креативности участника при разработке индивидуального образовательного маршрута;

**деятельностный**, учитывающий уровни сформированности компонентов учебной деятельности, главным образом целеполагания и познавательного интереса;

**рефлексивный**, предполагающий анализ, оценку деятельности участников маршрута;

**контрольно-оценочный компонент** (педагогическая диагностика), позволяющий адекватно оценивать учебную деятельность участников маршрута;

**технологический**, реализующийся при создании образовательной среды при прохождении маршрута.

В качестве комплексной дидактической единицы конструирования нами использовались модули инвариантный, обуславливающий реализацию стандарта, специальный расширенный модуль, обеспечивающий вариативность обучения и адаптационный модуль, выводящий участников с нулевого уровня усвоения ЗУНов по предметам на маршрут базовый, инвариантный.

Сегодня моделирование стало важнейшим методом научного познания, исследования. Метод моделирования используется в любой науке, на всех этапах научного познания; он обладает огромной эвристической силой. Эвристическая сила этого метода определяется тем, что с его помощью удаётся свести изучение сложного к простому; незнакомого к знакомому, то есть сделать любой, какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения [2].

Для разработки конкретной модели формирования маршрута (построения системы методов, форм, средств и приемов), необходимо получить информацию о тех параметрах исходного состояния выпускника общеобразовательных школ, которые нужны для адекватных средств воздействия (уровни сформированности ЗУНов и компонентов учебной деятельности, особенности внимания, мнемоники, уровни интеллекта) [3].

Модель индивидуальных образовательных маршрутов представлена на рисунке 1. Данная модель позволяет обеспечить личностно-ориентированный подход в обучении, вариативность процесса, повысить эффективность изучаемого материала, адаптировать участников к условиям прохождения обязательного стандарта (инвариантной части).

Разработанная модель реализована в конкретном учебном процессе. Это приводит к тому, что участники переходят в промежуточное состояние, характеризующееся множеством параметров уровней усвоения ЗУНов, которые позволяют корректировать содержание модулей маршрута. В этом аспекте участники маршрутов жестко не закреплены возможна их комбинация. Таким образом, на основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных траекторий из промежуточного состояния студенты приближаются к планируемым результатам образования. Разработанная модель обеспечивает вариативность учебного материала, подбор рациональных форм и методов его изучения. В связи с этим определим критерии и показатели готовности студентов к обучению по индивидуальным образовательным маршрутам.

В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать, как указано в исследованиях В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, основные закономерности формирования личности с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы [4].

Принимая это во внимание, мы считаем необходимым сформулировать критерии, отражающие специфику технологии моделирования индивидуально-образовательного маршрута как фактора подготовки будущего педагога профессионального обучения к профессиональной деятельности. Критерии должны быть раскрыты через ряд признаков, отражающих все структурные компоненты. Критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени.

Учитывая также то, что критерии должны отражать закономерности формирования личности и раскрываться через признаки мы выделяем 4 критерия готовности: мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный. Рассмотрим их более подробно.

**Мотивационный критерий.** Показателем этого критерия можно считать интерес к принятию, освоению новшеств; стремление студента к изменению своей позиции в образовательном процессе; осознание цели и необходимости моделирования деятельности; развитие личностно-ориентированной задачи.

**Когнитивный критерий.** Научные психолого-педагогические и технологические знания составляют фундамент, на котором происходит формирование профессиональных умений. Знания – это воспринятая, переработанная в сознании, сохраненная в памяти и воспроизводимая в нужный момент, для решения тех или иных теоретических и практических задач, информация.

**Технологический критерий** связан с реализацией деятельности, с формированием функциональных систем действий по моделированию индивидуально-образовательного маршрута студента.

**Рефлексивный критерий** готовности связан с осмыслением, осознанием мотивов, целей деятельности, с обращением к своему внутреннему миру, опыту жизнедеятельности. Рефлексия, наряду с формированием мотивов, является важной в подготовке будущего учителя, так как адекватная целям проективной деятельности мотивация и рефлексия обеспечат успешное осуществление этой деятельности и создадут условия для самореализации личности студента. Рефлексивный крите-

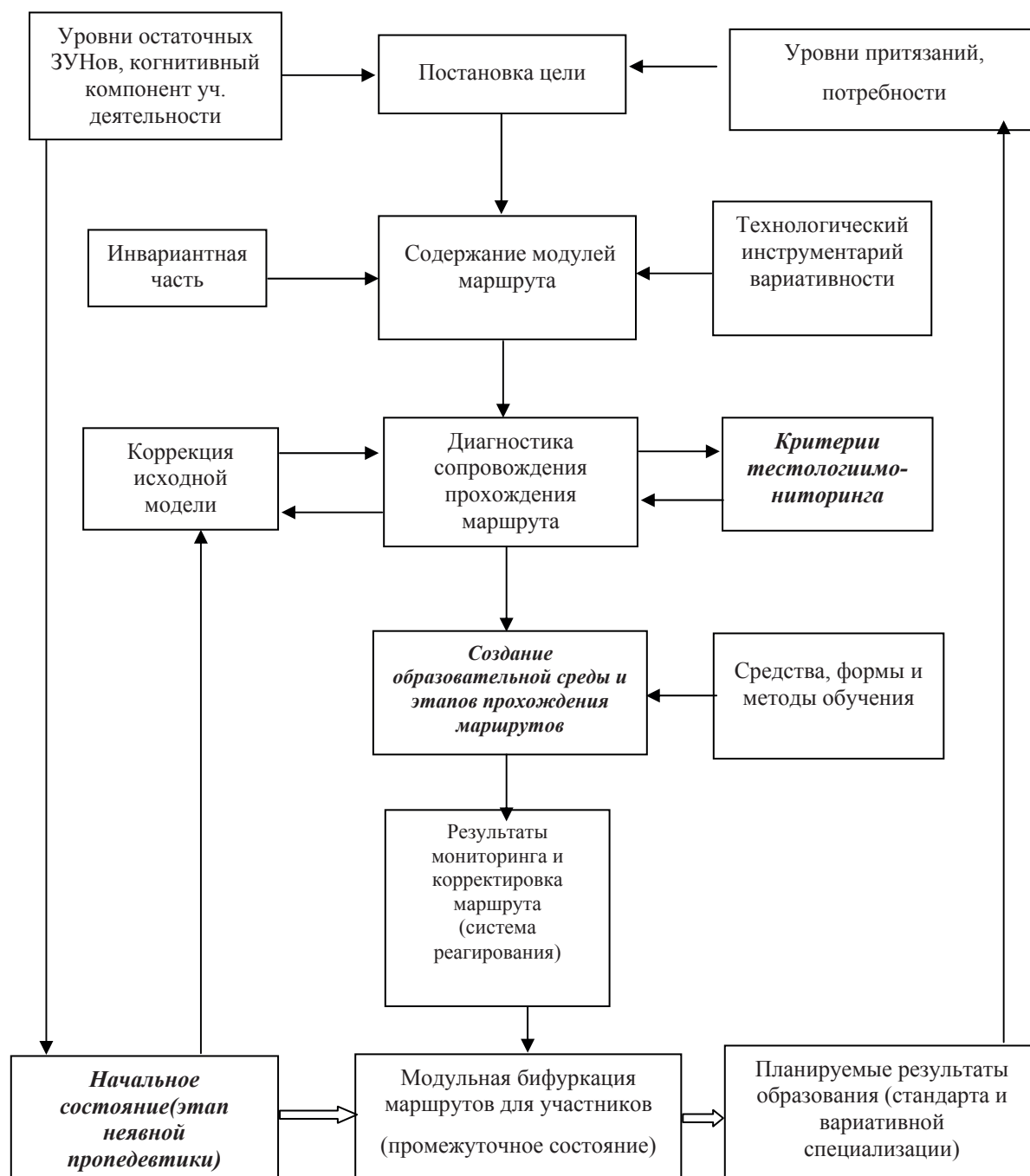


Рис. 1. Структурно-функциональная модель индивидуальных образовательных маршрутов

рий требует признания изначальной субъектности студента, то есть учета принципа приоритета субъект-субъектных отношений в общем объеме отношений профессионально-педагогической подготовки. Он требует рефлексивного типа управления, то есть направленности на развитие в совместной деятельности способности будущего учителя к самоуправлению.

Все критерии (мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный) в структуре технологии подготовки будущего педагога профессионального обучения к обучению по индивидуально-образовательным маршрутам тесно связаны и взаимообусловлены. Их единство выражается в личностных и профессиональных качествах будущего педагога, которые проявляются в умении разрабатывать проект как творческое решение педагогической проблемы [5].

Переход высшего образования на обучение студентов по индивидуально-образовательным маршрутам определяет необходимость подготовки студентов к этому типу деятельности.

В связи с этим рассмотрим организационно-педагогические условия, которые способствуют достижению студентами с разными образовательными потребностями и возможностями установленного стандарта образования, что осуществляется при реализации подготовки студента к прохождению индивидуально-образовательного маршрута.

1. Самоуправление студента и преподавателя в процессе реализации образовательных программ (способствует диалоговой культуре отношений преподавателя и студента, основанные на сотрудничестве, взаимодействии и сотворчестве; самоуправление предусматривает изменение индивидуально-образовательного маршрута студента по его желанию или совету преподавателя).

2. Соответствие содержания программы установленному стандарту и процессу самореализации личности студента (соблюдение единства личностных и предметных целей при учете прав студента на получение качественного образования).

3. Соответствие ресурсного обеспечения цели образовательной программы. Под ресурсным обеспечением, по мнению С.В. Воробьевой, понимается комплексное учебно-программное обеспечение (учебные программы, программы внеаудиторной подготовки и т.п.), информационное обеспечение (учебники, учебные пособия, дополнительная литература), научно-методическое обеспечение (педагогический опыт, методики), организационно-педагогические условия реализации индивидуально-образовательного маршрута (виды аттестации, продолжительность занятий и консультаций).

4. При разработке индивидуально-образовательного маршрута используется модульный подход, обеспечивающий превращение образовательной программы в индивидуальный образовательный маршрут студента посредством разработки модульной конструкции образовательной программы [6].

Временная структура индивидуального образовательного маршрута:

1. Указывается отрезок времени, покрываемый индивидуальным обучением. Он должен, как правило, состоять из целых периодов обучения (семестр, год).

2. Фиксируется общий срок выполнения. Он может совпадать с выбранным отрезком обучения, но может и отличаться от него при ускоренном или замедленном темпе развития студента.

3. Составляется временной график выполнения учебных модулей по неделям с указанием контрольных точек – сроков предоставления заданий, контрольных срезов, зачетов и т.д.

На основе систематической диагностики параметров состояния участников и непрерывной корректировки предметных тра-

екторий из промежуточного состояния студенты приближаются к планируемому результату образования.

В технологический инструментарий вариативности в области включаются мотивационный, когнитивный и рефлексивные компоненты структурно-функциональной модели, обеспечивающие субъектную позицию студента при реализации образовательных потребностей. Вариативные модули специализации входят в индивидуальный учебный план студента, который выступает как средство организации познавательной деятельности, формирования умений саморазвития и профессионального самовыражения.

Обучение студентов по индивидуально-образовательным маршрутам позволяет повысить гибкость, динамичность и вариативность образовательного процесса. При этом студент получает возможность увидеть весомость изучаемой дисциплины в контексте своей будущей профессиональной деятельности, а само представление о будущем выступает в качестве фактора, управляющего процессом обучения студента. В ходе такого творческого процесса складывается индивидуальный стиль мышления студента. Поэтому с целью создания условий для проявления индивидуальных склонностей и способностей студента с последующей дифференциацией обучающихся студентов по уровню их учебно-познавательных и учебно-профессиональных возможностей предлагается в нашем исследовании система подготовки будущих педагогов профессионального обучения на основе моделирования и обучения по индивидуально-образовательным маршрутам, что обеспечит вариативность образовательного процесса, повысит эффективность овладения изучаемым материалом и позволит создать условия для самореализации личности студента.

#### Библиографический список

1. Поздняков С. Продуктивное обучение и информационные технологии. *Школьные технологии*. 2000; 4.
2. Тряпицына А.П. Инновационные процессы в образовании. *Интеграция российского и Западно-Европейского опыта*. Санкт-Петербург, 1997.
3. Балахонов Г.Г., Довыдова М.В. Комплементарная модель формирования и управления индивидуальных образовательных маршрутов в технологии «Продуктивного обучения». *Материалы региональной научно-практической конференции*, 29-30 марта, Нижний Новгород, 2007.
4. Сластенин В.А. Формирование социально-активной личности учителя. *Советская педагогика*. 1981; 4.
5. Довыдова М.В. Роль индивидуально-образовательного маршрута в образовательном процессе. *Материалы региональной научно-практической конференции* 29-30 марта, Нижний Новгород, 2007.
6. Чекалева Н.В. *Педагогические основы учебной деятельности в вузе*. Омск, 1993.

#### References

1. Pozdnyakov S. Produktivnoe obuchenie i informacionnye tehnologii. *Shkol'nye tehnologii*. 2000; 4.
2. Tryapitsyna A.P. Innovacionnye processy v obrazovanii. *Integraciya rossijskogo i Zapadnoevropejskogo opyta*. Sankt-Peterburg, 1997.
3. Balahonov G.G., Dovyдова M.V. Komplementarnaya model' formirovaniya i upravleniya individual'nyh obrazovatel'nyh marshrutov v tehnologii «Produktivnogo obucheniya». *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 29-30 marta, Nizhnij Novgorod, 2007.
4. Slastenin V.A. Formirovanie social'no-aktivnoj lichnosti uchitelya. *Sovetskaya pedagogika*. 1981; 4.
5. Dovyдова M.V. Rol' individual'no-obrazovatel'nogo marshruta v obrazovatel'nom processe. *Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii* 29-30 marta, Nizhnij Novgorod, 2007.
6. Chekaleva N.V. *Pedagogicheskie osnovy uchebnoj deyatel'nosti v vuze*. Omsk, 1993.

Статья поступила в редакцию 23.01.15

УДК 37.013.77:322851

**Zhuykova T.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Preschool and Special Education, Hakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: zhuykovat@mail.ru

**COMMON PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL.** This article deals with the problem of mathematical development of the individual in terms of the general provisions of psychology and pedagogy about the relationship of development and learning. The special attention is given to the point of view of different scholars on the issues of training and personal development by means of mathematics. The article concerns the development of logical operations, mathematical concepts and the application of mathematical knowledge to solve problems and tasks. This direction is also complemented by consideration of development issues (particularly mathematics), it is shown that different studies have attempted various aspects of mathematical training of children. In conclusion, the author sums up the study of the scientific approaches to education and mathematics education of an individual.

**Key words:** mathematical development, training, mathematical and logical thinking, mathematical problems.

**Т.П. Жуикова**, канд. пед. наук, доц. каф. дошкольного и специального образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: zhuykovat@mail.ru



## ОБЩИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В данной статье рассматривается проблема математического развития личности, с точки зрения общих положений психологии и педагогики об отношениях развития и обучения. Особое внимание уделено точки зрения разных учёных на вопросы обучения и развития личности через математику. В статье речь идёт о развитии логических действий, математических понятий и применение математических знаний к решению проблем и задач. Данное направление дополняется также рассмотрением вопросов развития (в частности математического), показывается, что в разных исследованиях предпринимались попытки тех или иных аспектов математической подготовки детей в процессе их обучения. В заключении подводятся некоторые итоги изучения научных подходов к воспитанию и математическому образованию личности.

**Ключевые слова:** математическое развитие, обучение, математическое и логическое мышление, математические задачи.

В целях определения сущности математического развития личности, его общих психолого-педагогических положений обратимся вначале к известным положениям психологии и педагогики об отношениях развития и обучения.

Л.С. Выготский, анализируя три группы подходов к отношению между развитием и обучением (первый из них – «независимость процессов детского развития от процессов обучения», второй – «обучение и есть развитие», третий – «расширение роли обучения в ходе детского развития»; взаимное влияние двух основных процессов, из которых складывается развитие), обосновал, что возможности обучения ребенка определяются (по меньшей мере) двумя уровнями его развития; актуального развития; зоны ближайшего развития.

Именно эти уровни позволяют, по мнению автора, более правильно определить отношение между развитием ребёнка и возможностями его обучения.

Актуальный уровень характеризует уже сложившийся уровень развития психических функций ребенка, выражающийся в возможностях его самостоятельной деятельности. Зона ближайшего развития выражает, прежде всего, процессы становления, ближайшего «созревания» определённых психических функций, которые ребёнок еще не в состоянии выполнять самостоятельно. Как отмечает Л.С. Выготский, этот подход, прежде всего «...изменяет традиционную точку зрения на вопрос о том, каким образом должны быть сделаны педагогические выводы из диагностики развития. Прежде дело представлялось в таком виде: с помощью тестового испытания мы определяем уровень умственного развития ребёнка, с которым педагогика должна считаться, за границу которого она не должна выступать... В отличие от старой точки зрения учение о зоне ближайшего развития позволяет выдвинуть противоположную формулу, гласящую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развития» [1, с. 380–381].

Согласно этой точке зрения, обучение еще не есть развитие, но оно, с одной стороны, реализует имеющуюся зону ближайшего развития, а с другой – создаёт новую зону последующего ближайшего развития. Автор обращает внимание на то, что процессы обучения и детского развития не идут «равномерно» и «параллельно».

В рамках концепции В.В. Давыдова рассматривается принцип «содержательного обобщения» при обучении как условия и пути развития теоретического мышления детей в отличие от формирования рассудочно-эмпирического мышления. Вид формируемого мышления при обучении автор связывает со способом построения учебных предметов [2].

Раскрывая подробно «слагаемые» своей концепции, В.В. Давыдов придавал большое значение: генетическому методу усвоения понятий; «восхождению от абстрактного к конкретному»; использованию в обучении предметных, знаковых и графических моделей; видам обобщения в обучении; формированию предметных действий по выявлению существенной связи изучаемого объекта (например, при изучении понятий целых, рациональных и действительных чисел необходимо действие определения кратного отношения величин); постепенному переводу предметных действий в умственный план и другим факторам развития.

Развитие теоретического мышления должно, согласно данной концепции, начинаться не в старшем школьном возрасте, а гораздо раньше – при усвоении понятий числа, измерения и т. д. Обобщённость мышления выражает его развитие.

Известно также, что обобщённость мышления, наряду с его свёрнутостью, гибкостью, включена В.А. Крутецким в струк-

туру математической одаренности. С другой стороны, способность к обобщению (математических объектов, отношений и действий) характеризуется им как общая способность, «общее свойство обучаемости».

В плане рассмотрения общих положений математического развития личности полезным является указание В.А. Крутецкого на знаково-символическую выраженность пространственных и количественных отношений в математике, способность мыслительного комбинирования знаковой символики. Наличие такой способности может свидетельствовать, на наш взгляд, об определённом уровне математического развития [3].

Выделяя специфику математического мышления, Л.М. Фридман указывает, что «математическое мышление – это предельно абстрактное, теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут интерпретироваться самым произвольным образом, лишь бы при этом сохранялись заданные между ними отношения» [4].

Важным для характеристики математического развития являются, на наш взгляд, положения Ж. Пиаже о развитии математических понятий у детей. Это – принцип сохранения (количества – при образовании понятия числа или длины – при измерении); логические операции: разделения целого на части, смещения или замещения [5, с. 121–126].

К сожалению, как показано в работе Н.А. Подгорецкой [6], нередко у взрослых людей оказываются несформированными логические приёмы мышления, такие как соотношение части и целого, общего и частного, сравнение, объем понятия, причинно-следственные отношения и др. Это является следствием упущений в развитии детей в процессе их обучения.

Интерес представляет в этом отношении замечание В.А. Сухомлинского том, что умственное воспитание и развитие осуществляется в процессе обучения «...лишь тогда, когда накопление знаний, расширение объема знаний учитель рассматривает не как конечную цель процесса обучения, а только как одно из средств развития познавательных и творческих сил и гибкой, пытливой мысли» [7]. Приведённые нами точки зрения разных учёных на вопросы обучения и развития (в частности, математического), показывают, что в разных контекстах предпринимались попытки осмысления тех или иных аспектов математического развития.

Когда психологи, дидакты и методисты в разной связи рассматривают логические действия, приемы мышления, формирование математических понятий, пространственно-временных отношений, решение математических задач и применение математических знаний к решению других проблем и задач, математическое моделирование, математические игры и т. п., то фактически представляют тот или иной уровень математического развития ребенка или взрослого.

Обобщая многие исследования, можно представить следующие уровни математического развития: общелогический; методолого-математический; инструментальный; функциональный; заданный.

Что же происходит на каждом из них?

Общелогический уровень выражает формирование известных (по ряду исследований) логических действий, становящихся приёмами мышления. Это такие действия, как распознавание, сравнение, установление причинно-следственных отношений, соотношения части и целого, общего и частного, классификации, транзитных отношений, отношений аддитивности, порядка, выделения и различения существенного и несущественного, выполнение обратных операций и т. п. Методолого-математический уровень представляет определённый диапазон методологиче-

ских возможностей действовать с математическим содержанием. Он, в свою очередь, включает два слоя: понятийный и структурный.

Понятийный слой выражает владение математическими понятиями и методологическими способами их построения (виды понятий, объем, структура). Структурный слой характеризуется взаимосвязями (математических объектов и действий) и иерархичностью. Этот слой включает, например, взаимосвязи действий сложения и умножения; действия соподчинения, расчленения математического содержания, выделения инварианта и его вариантов, вариантности и вариативности, переструктурирования, установления отличий внешнего и внутреннего содержания, комбинирования фигур (соединения, разъединения) и др. Освоение сущности измерения, различных правил также можно отнести к структурному слою методолого-математического уровня. Методолого-математический уровень математического развития личности характерен для всего процесса развития, а не только (как иногда считают) для профессионалов-математиков.

Инструментальный уровень математического развития характеризуется возможностями использования математики в качестве средства, инструмента для решения различных проблем и задач как социального, так и учебного, игрового и другого характера. На этом уровне правомерно также выделить разные слои в зависимости от характера и цели инструментального использования: социальный, игровой, учебный.

Говоря о социальном слое, нельзя не отметить, что математика вышла из социальных потребностей (счета, измерения и т. д.). Этот слой инструментального уровня выражает возможности человека использовать математику как средство решения элементарных социальных поручений (купить хлеб, цветы, тетради и т. д.) и более сложных социально-бытовых проблем; как средство общения и освоения мира, социума. Игровой слой предполагает использование математических средств в играх: не только математических, но и в играх других видов (имитационных, деловых и т. д.). Учебный слой рассматриваемого уровня имеет в данном случае нормативный и творческий аспекты использования математических теорем, правил, действий и операций в учебных целях и различных учебных предметах. Норматив-

ное использование означает, например, оперирование числами, временем, датами (в частности, при изучении предметов исторического цикла). Творческое использование выражается в комбинаторном сочетании используемых математических средств, нестандартности их применения (хотя и учебного).

В математическом развитии личности нами выделяется еще функциональный уровень, выражающий влияние математики на развитие психических процессов и функций и на выполнение тех или иных функциональных действий. Этот уровень полифункционален и включает оперативный и функционально-действенный слои.

Оперативный слой характеризует развитие посредством математики собственно психических процессов и функций (объема памяти, избирательности внимания, оперативности мышления и т. д.). Функционально-действенный слой означает возможности математического развития для осуществления определенных функциональных соответствий (например, соотносимости, идентификации, в частности профессиональной); отношений (например, пространственно-временных); действий (например, перекодирования информации; моделирования процессов; движения и т. д.).

Наконец, заданный уровень математического развития выражается в способностях и умениях ребенка и взрослого ставить и решать собственно математические задачи разных видов и типов (достаточно широко рассмотренных в психологии и методике преподавания математики). На этом уровне следует отметить особую важность развития умений перевода заданного текста в математическую модель и обратно; выделения структуры задачи и др.

Резюмируя вышесказанное, можно прийти к заключению, что краткое рассмотрение многоуровневости и многоаспектности математического развития личности показывает необходимость поэтапного установления его достаточности для дальнейшего обучения и развития. Следует отметить, что развернутая картина математического развития, безусловно, относится не только к периодам обучения в средней и высшей школе, она характеризует математическое развитие на всем протяжении развития личности.

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. *Хрестоматия по психологии*. Москва, 1987: 377–383.
2. Давыдов В.В. *Виды обобщения в обучении*. Москва, 1972.
3. Крутецкий В.А. *Психология математических способностей школьников*. Москва, 1968.
4. Фридман Л.М. *Психолого-педагогические основы обучения математике в школе*. Москва, 1983.
5. Пиаже Ж. Как дети образуют математические понятия. *Вопросы психологии*. 1966; 4: 121–126.
6. Подгорецкая Н.А. *Изучение приемов логического мышления у взрослых*. Москва, 1980.
7. Сухомлинский В.А. *Павлышская средняя школа*. Москва, 1969.

#### References

1. Vygotskij L.S. Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste. *Hrestomatiya po psihologii*. Moskva, 1987: 377–383.
2. Davydov V.V. *Vidy obobshcheniya v obuchenii*. Moskva, 1972.
3. Krutetskij V.A. *Psihologiya matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov*. Moskva, 1968.
4. Fridman L.M. *Psihologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya matematike v shkole*. Moskva, 1983.
5. Piazhe Zh. Kak deti obrazuyut matematicheskie ponyatiya. *Voprosy psihologii*. 1966; 4: 121–126.
6. Podgoreckaya N.A. *Izuchenie priemov logicheskogo myshleniya u vzroslykh*. Moskva, 1980.
7. Suhomlinskij V.A. *Pavlyshskaya srednyaya shkola*. Moskva, 1969.

Статья поступила в редакцию 21.01.15

УДК 37.025

**Zubkova L. Yu.**, postgraduate, Department of Musical Education, Music Studies and instrumental Performance, Moscow Municipal Pedagogical University, teacher of theoretical courses, Children's Arts School n. a. M. A. Balakirev (Moscow, Russia), E-mail: larissaseles@yandex.ru

**PRINCIPLE OF STUDIES AS A BASIS FOR COMPOSITIONAL INTEGRITY OF LESSONS FOR 3-4 YEAR-OLDS.** The objective of the paper is the study and analysis offered by the author of principle studies as the basis for compositional integrity, as well as the foundation of the dialogical interaction between a music teacher and pupils 3-4 years of age in classes of early aesthetic development. The article draws attention to the characteristic features of children in their preschool age on which the structure of lessons depend. The research is based on the principle of musical studies. The author works out the technology of developing of kinds of activities aimed at activation of emotional and visual perception of the world and dialogue-based interaction of children between each other and of children and a teacher. The article contains calculations theoretical and methodological in nature and links to useful

musical repertoire. The experience in the practical application of the principle of studies in teaching young children is the evidence of its developmental potential and of its efficiency in the preparation of children for independent life in future. The article would be useful to music teachers of basic and extra-curricular education, to preschool teachers and parents.

**Key words:** *dialogue-based communication, game situation, inculturation, the compositional basis, early childhood, principle studies, early aesthetic development, study.*

*Л.Ю. Зубкова, аспирант каф. музыкального образования, музыковедения и инструментального исполнительства ГБОУ ВПО «Московский Городской Педагогический Университет», преподаватель теоретических дисциплин ГБОУ ДОД «Детская школа искусств им. М.А. Балакирева», г. Москва, E-mail: larissaseles@yandex.ru*

## ПРИНЦИП ЭТЮДНОСТИ КАК ОСНОВА КОМПОЗИЦИОННОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ 3-4 ЛЕТ

Цель настоящей статьи – обоснование и анализ предложенного автором принципа этюдности как основы композиционной целостности, а также как основания диалогического взаимодействия педагога и ребёнка на музыкальных занятиях с детьми 3 – 4 лет в группах раннего эстетического развития. Статья обращает внимание на характерные для детей младшего дошкольного возраста особенности, влияющие на структуру занятий. На основе принципа этюдности разработана технология развивающих занятий, направленная на активизацию образно-эмоционального видения мира и диалогического взаимодействия ребенка с другими детьми и взрослыми. Материал статьи содержит выкладки теоретико-методического характера и ссылки на соответствующий музыкальный репертуар. Опыт практического применения принципа этюдности в работе с детьми 3 – 4 лет свидетельствует о его развивающем потенциале, эффективности в процессе подготовки ребенка к самостоятельной жизнедеятельности в перспективе. Статья адресована педагогам-музыкантам системы общего и дополнительного образования, педагогам дошкольного образования, а также родителям.

**Ключевые слова:** *диалогическое общение, игровая ситуация, инкультурация, композиционная основа, младший дошкольный возраст, принцип этюдности, раннее эстетическое развитие, этюд.*

За последние несколько десятилетий в педагогической практике подготовительных отделений ДМШ и ДШИ появились, закрепились и пользуются большим спросом отделения раннего эстетического развития. В процессе работы в этих группах 3 – 4 лет педагоги сталкиваются с проблемой предварительного конструирования, планирования занятия. Казалось бы, это повседневная задача всякого педагога, работающего как в педагогике, так и в андрагогике. Но при работе с данным возрастом каждое занятие представляет собой уникальную и неповторимую структуру взаимоотношений ребёнок – ребёнок, ребёнок – педагог. Целью данной статьи является обоснование и анализ разработанного автором принципа этюдности как основы достижения композиционной целостности музыкальных занятий с детьми 3 – 4 лет.

Младший дошкольный возраст (3 – 4 года) – важнейший этап воспитания и развития личности. Это период, когда выявляются задатки и закладываются первоначальные способности, обуславливающие возможность приобщения ребенка к различным видам деятельности. Именно в этом возрасте активизируется самостоятельность мышления, развивается познавательный интерес и любознательность. Это время приобщения ребёнка к познанию окружающего мира, его начальной социализации. Отметим, однако, что дошкольный возраст – короткий период, в который ребенок особенно чутко и быстро усваивает ту информацию, которая к нему поступает из разных источников: из семьи, природы, общения в ДОУ. Задача взрослых – максимально расширить кругозор ребенка, научить его понимать окружающий мир, наполнить важными, нужными и полезными знаниями, на основе которых в будущем произойдет становление личности с развитыми разумом, волей и чувствами.

Построению богатой и целостной картины мира способно помочь искусство. На гармоничное развитие ребёнка как основу формирования будущей личности особое воздействие оказывает эстетическое воспитание, использующее в качестве прочих воспитательное воздействие искусства. Последнее развивает способности и дарования ребенка в различных своих видах – изобразительном, музыкальном, хореографическом, театральном, декоративно-прикладном и др. Эстетическое воспитание учит ребёнка на всех уровнях его природно-культурной организации и во всех формах поведения гармонизировать мир и продукты своей деятельности, себя и своё общение с другими людьми.

Возраст 3 – 4 года – один из интереснейших и проблемных периодов дошкольного детства. Для младших дошкольников характерны неуёмная познавательная и деятельностная, в частности, игровая (с ролевым началом) активность, формирующаяся способность к самопознанию, воображению, ростки юмора, стремление к общению со сверстниками и взрослыми. Наряду с

этим, дети младшего дошкольного возраста характеризуются недостаточной сформированностью механизмов внимания. Отсюда – невысокая эффективность обучения ребёнка этого возраста, являющаяся следствием одноканальности и неустойчивости внимания (в среднем одним делом ребенок может заниматься 15-25 минут), которая постепенно сменяется новым качеством – гибкостью внимания, т.е. способностью на время переключиться с одного занятия на другое, а затем снова вернуться к прежнему занятию.

Как и возможности внимания, так и возможности памяти в этом возрасте краткосрочны. Ребёнок трёх лет может удерживать зрительный образ одного предмета до 6 минут [1], большее количество предметов для запоминания влечёт снижение времени удержания их в памяти. Повторение изучаемого материала помогает детям фиксировать необходимую информацию, но эффективность её закрепления зависит от вариативности форм и методов, степени вовлеченности ребёнка в процесс занятия, его заинтересованности.

К указанным психофизиологическим особенностям этого возраста относится и один из шести обозначенных Л.С. Выготским кризисов – кризис трех лет. Принятые в психологии его временные границы относительно. Календарный возраст, исчисляемый количеством временных единиц от момента рождения человека до момента измерения, и возраст развития личности, учитывающий при измерении биологический, социальный, психический аспекты, индивидуальное развитие, возрастное самосознание, допускают множество вариантов начала и окончания этого периода.

Переход от раннего детства к дошкольному может занимать временной промежуток со второго полугодия 3 года по первое полугодие 4 года жизни. Длится он относительно недолго, несколько месяцев, имеет индивидуальное течение у каждого конкретного ребёнка и характеризуется следующими симптомами: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание, деспотизм или ревность. Впервые описание симптомов, типичных для кризиса трех лет, дано Э. Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка», научное же значение они приобрели в труде Л.С. Выготского «Проблемы детской (возрастной) психологии» [2].

Все семь симптомов указывают на изменения, произошедшие, прежде всего, в отношениях между ребёнком и его семьёй. Возросшая самостоятельность и активность ребёнка, его осознание самого себя как отдельного от родителей существа, способного совершать поступки по своему желанию и на основе своих совершенствующихся умений, становится стимулом для изменения отношений с окружающими его близкими и внутри него самого.



И действительно, процесс взросления ребёнка имеет целью достижение совершеннолетия, и вступление в общественные отношения в качестве полноправного дееспособного гражданина, то есть с момента своего рождения ребенок вступает на путь эмансипации (от лат.— освобождение сына из-под отцовской власти). И если кризис одного года — это биологическая эмансипация ребёнка, то кризис трех лет можно назвать процессом его социальной эмансипации [2]. Это одновременно и естественный жизненный отрезок психически и физически здорового ребёнка, но в тоже самое время и сложный этап взаимоотношений между ребёнком и близкими ему взрослыми. Одним из возможных путей смягчения резкого и «колющего» возраста является расширение зоны самостоятельности ребёнка, расширение сфер его жизненной активности, как семье, так и в других социальных институтах, к которым относятся группы раннего эстетического развития.

Отмеченные выше психофизиологические особенности детей 3 — 4 лет определяют специфику занятий с ними: тенденцию к «расслоению» на маленькие эпизоды, которые всякий раз по-новому выстраиваются в калейдоскопическую картинку. Исходя из педагогической практики, можно сказать, что нет ни одного похожего урока на заданную тему в разных группах, что динамика занятия всегда влечет изменения в его структуре, что педагог должен быть «великим комбинатором», дабы достичь поставленных целей. Поэтому в процессе организации урока с детьми 3-4 лет в группах раннего эстетического развития необходимо чередовать формы и типы занятий, дабы избежать усталости и рассеивания внимания и, как следствие, низкой эффективности таких занятий.

Подобная раздробленность, фрагментарность, «рыхлость» структуры занятия повлекла за собой поиск особого принципа, который помог бы преодолеть эти издержки, путем особой внутренней организации, способствующей восстановлению его целостности. В качестве такого принципа, определяющего взаимодействие педагога, ученика и учебно-воспитательной среды внутри объединяемых микроструктур, мы предлагаем использовать принцип этюдности. Рассмотрим значение этого термина в разных курсах.

Понятие «этюды» можно встретить в музыкальном, изобразительном, театральном искусствах, в хореографии, литературе, шахматах. Этюд в музыке — это художественное упражнение с заданным нотным текстом, направленным на развитие и закрепление определенного технического умения. Живописный этюд — это, как правило, художественный набросок к основному полотну.

Театральный этюд — импровизационная пьеса на основе заранее заданной темы. «Прием в современной театральной педагогике, представляющий собой комплекс упражнений, служащих для развития и совершенствования актерской техники» [3, с. 306 — 307] Его специфические черты — это привязанность к жизни, многовариантность действий внутри заданного жизненного отрезка. Не случайно первые театральные этюды даются на знакомые прожитые темы (умывание, одевание...). Этюд — это и «средство вспомнить жизнь» (К.С. Станиславский), и средство развития воображения (вымысел, предположение о том, что было бы «если бы»). Пластический этюд — отработка танцевального движения для ног или рук, упражнение на гибкость. В литературе этюд — это небольшое произведение по отдельным специальным вопросам.

Среди обязательных качеств шахматного этюда должны быть интересное, яркое, красивое содержание, простая и естественная форма, наилучшее использование имеющихся ресурсов, органическая связь вступления с основной игрой, отсутствие форсированности в игре, динамичность, наличие интересной контригры, предельная замаскированность финала, компактное и эргономичное решение [4].

Суммируя вышеизложенное, обозначим важнейшие черты этюда как жанра подготовительной деятельности в искусстве и шахматной игре. Этюд (фр. «изучение») — это небольшое по объёму произведение, развивающее технику тех занятий, в которых оно используется, применяемое для достижения мастерства. В отличие от близких к этюду упражнений, направленных, как правило, на выработку автоматизированных умений, этюды имеют ясную законченную композицию, образное содержание, динамичное увлекательное развитие, направленность на конечный результат, яркий эмоциональный колорит. В этом контексте мы понимаем этюдность как принцип последовательной, ассоциативно обусловленной проработки эмоционально-образного строя музыки, проживание ребенком отдельных сторон её со-

держания. Этюдность обеспечивает возможность «репетиции», «тренажа», проживания различных жизненных ситуаций, в итоге способствующих инкультурации ребёнка, его вхождению через музыку в мир взрослых, мир искусства.

Задания, предлагаемые педагогом детям на занятиях, специально отобраны и направлены на ознакомление и понимание закономерностей окружающего мира, но их освоение происходит в условной среде, в воображаемых ситуациях. Для ребёнка это и сама жизнь, и в то же самое время — своеобразная подготовка к жизни, «преджизнь» [5]. Каждый фрагмент занятия воспитывает: раскрывает, направляет, подсказывает. Но главное, что здесь происходит нахождение самим ребёнком той или иной линии поведения в заданных педагогом обстоятельствах. Это помогает воспитывать в ребёнке открытость, готовность к действию, самостоятельность, ответственность.

Предлагаемое «если бы», «представь, как» активизирует мыслительную деятельность ребёнка, требует проявить инициативу. Конечно, детям в этом возрасте приходится помогать, подсказывая возможные варианты действий, но при выборе понятных, знакомых и близких детям тем («котёнок заболел», «великан и мальчик-с-пальчик» и т.д.) эти направляющие практически не требуются. Интересный, актуальный этюд — это своеобразный манок, позволяющий открыть на основе прожитого что-то новое, свое.

Этюды как воображаемые возможные эпизоды жизни, выстраиваемые на основе уже приобретенного ребёнком опыта, небольшие по размеру, перекликаются с детским восприятием мира, которое является синкретическим производным от реального предмета, его эмоционального проживания и сопровождается фиксацией уже своего образа в представлении. Использование принципа этюдности, как опоры в изучении специфики музыкального искусства, как упражнения для воспитания чувств и поведения, позволяет каждый эпизод урока сделать для ребенка событием, на которое он влияет и в котором он участвует.

Не затронув душу ребёнка, не получив резонанс в ответ на знакомство с музыкой, невозможно воспитывать чувства. Поэтому при поиске возможных идей для этюда, для проигрываемых ситуаций, нужно руководствоваться темами, связанными с жизнью детей, дабы подчеркнуть близость, одушевленность и яркую эмоциональность музыкального искусства. Подтверждение этих мыслей находим у В.А. Сухомлинского: «Я глубоко убежден, что без эмоционального подъёма невозможно нормальное развитие клеток детского мозга. С эмоциональностью связаны и физиологические процессы, которые происходят в детском мозгу: в моменты напряженности, подъёма, увлечённости происходит усиленное питание клеток коры полушарий». «Эмоциональная напряженность восприятия — это духовный заряд детского творчества», «детское видение мира» [6, с. 43].

Знакомство с образным строем произведения, рождение ассоциативного ряда, появляющегося при общении ребенка с искусством, должно постепенно приводить к пониманию средств музыкальной выразительности. Ребёнку 3 — 4 лет зачастую непонятен смысл даже самой простой песенки, не говоря о средствах его передачи в музыке. Поэтому основная задача педагога — развивать умение ребёнка воспринимать музыкальное содержание контекстно, исходя из общего образного строя и смысла произведения.

Практика показывает, что внимание ребёнка фиксирует, в основном, лишь основных персонажей песни или знакомые явления (сказочный герой, время года, явление природы), но не события, действия и т.д. Задача педагога — «навести» (термин Б.В. Асафьева) детей на понимание содержания музыкального произведения как эстетического и художественно-образного объекта. В этой связи знание элементарных средств воплощения образов помогает детям понять содержание музыки, а затем и самим создавать простейшие музыкальные произведения, исходя из существующего замысла.

Какова же роль и специфика этюдности как композиционной основы занятий с детьми 3 — 4 лет в группах раннего эстетического развития?

Прежде всего, заметим, что в отличие от музыкальных, театральных, шахматных и других этюдов, выполняемых обучающимися или участниками индивидуально и самостоятельно, в работе с детьми 3 — 4 лет педагог опирается на диалогическое общение. Это обусловлено необходимостью «наведения» младших дошкольников на те аспекты анализа сказочных героев и игровых ситуаций, которые педагогом были предварительно отобраны, осмыслены и скомпонованы.



Так, одним из любимых детьми этюдов стал этюд «Болезнь котёнка». Его содержание строится на диалогическом обсуждении с детьми всех деталей придуманного события, требующих от детей многочисленных ответов: Что? Когда? Почему? Зачем? К кому обратимся? Как перебинтуем лапку? и т.д. Во время соответствующих игровых ситуаций звучит музыка – «Котик заболел», «Котик выздоровел» А. Гречанинова, «Котенок играет» Т. Ломовой, тема кошки С. Прокофьев, латышская народная песня «Петушок».

Практика показывает, что такое совместное с педагогом и другими детьми «проживание» всех деталей ситуации максимально конкретизирует ситуацию и способствует её включению в жизненный контекст каждого ребенка, стимулирует его эмоциональную реакцию. Наряду с этим, коллективное обсуждение «этюда» стимулирует активность каждого ребёнка, желание участвовать в общем деле, тем более, что это – игра, близкая, понятная и интересная ребенку.

Напомним, что речь идет о группе раннего эстетического развития, где предполагается масштабное включение в образовательный процесс искусства. В этой связи заметим, что в описываемом этюде музыка участвует, однако она выполняет скорее «фоновую», нежели самостоятельную роль. Однако эта роль действительна и необходима: она способствует созданию определенного эмоционального настроения – сочувствия котёнку, желания помочь – поддержать, принести бинт, перебинтовать и т.д.

С фоновой, сопровождающей этюд, роли музыки начинается постепенное её «врастание» в жизнь и деятельность ребенка. Постепенно музыка приобретает для детей самостоятельное

значение, она привлекает их внимание, затрагивает чувства. Проработка комплекса этюдов приводит в итоге к возможности обратить внимание детей уже не на игрушку или вымышленную игровую ситуацию, а на музыку как таковую, которая несёт в себе и ассоциативно представляемое событийное начало, и эмоциональное состояние. Однако восприятие музыки тоже может стать «этюдным», что предполагает обязательную доступность музыкального произведения детскому восприятию, понятность музыкального языка и четко фиксируемую и яркую образность. Опыт работы с детьми в этом направлении привёл к созданию специальных карточек эмоций, позволяющих дифференцировать слуховые впечатления детей – вплоть до различения отдельных нюансов, для характеристики музыкального образа. Сомнения в способностях детей соотносить слуховой образ с видимым были развеяны при первом же использовании карточек.

Итак, поиски способа взаимодействия педагога, ученика и среды, помогающего изучать (проживать) «случайные» смыслы и эмоции, возникающие в ходе игровых ситуаций, которые не могли бы возникнуть без направляющего участия взрослого, привели автора статьи к идее об использовании особенностей этюда для разработки принципа этюдности, как способа, помогающего придать целостность занятиям в группах раннего эстетического развития с детьми 3 – 4 лет. Миниатюрность формы, образная и эмоциональная насыщенность, целенаправленность и динамика развития, эмпатическая направленность этюда способствуют обогащению знаний и чувственного опыта, активизируют инициативность ребёнка, позволяют ему самому при мягком содействии взрослого разобраться в предлагаемых обстоятельствах.

#### Библиографический список.

1. Каменская В.Г., Мельникова И.Е. Психология развития: общие и специальные вопросы Санкт-Петербург, 2008.
2. Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6-ти т. Детская психология. Москва, 1984; Т. 4.
3. *Театр: Энциклопедия*. Москва, 2002.
4. Каспарян Г.М. *Этюды*. Москва, 1972.
5. Корогодский З.Я. *Этюд и школа*. Москва, 1975.
6. Сухомлинский В.А. *Сердце отдаю детям*. Киев, 1973.

#### References

1. Kamenskaya V.G., Mel'nikova I.E. *Psikhologiya razvitiya: obshchie i special'nye voprosy* Sankt-Peterburg, 2008.
2. Vygotskiy L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6-ti t. *Detskaya psikhologiya*. Moskva, 1984; T. 4.
3. *Teatr: 'Enciklopediya*. Moskva, 2002.
4. Kasparyan G.M. *'Etyudy*. Moskva, 1972.
5. Korogodskij Z.Ya. *'Etyud i shkola*. Moskva, 1975.
6. Suhomlinskij V.A. *Serdce otdayu detyam*. Kiev, 1973.

Статья поступила в редакцию 16.01.15

УДК 371.38

**Kayl Yu. A.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Foreign Languages Department, Altai State Agrarian University (Barnaul, Russia), E-mail: julijakail@mail.ru*

**HISTORICAL EXCURSUS TO THE TRAINING OF STUDENTS FOR THE FOREIGN LANGUAGE USAGE.** In the paper the author studies the previous experience of the foreign language teaching and makes a historical excursus to the methodical trends. The research work is dedicated to a detailed analysis of the objective and observation of principles of such methodical trends as a grammar-translation method, textual-translation method and natural method. A considerable attention is given to methods derived from the natural one, namely direct method and Palmer's method. The article gives reasons for the wish to use the conscious-practical method in foreign language training. In conclusion, the author summarizes the practical experience of the research and presents its brief sketch. The article contains some results of evolution of foreign language training methods (trends) in higher education institutions of Russia in the 20th century. The author mentions that the experience of teaching a foreign language in a university shows that in classes the teacher should make use of the mother tongue of the students and their ethnocultural skills to enhance the results of education.

**Key words:** foreign language teaching, method, methodical trend, grammar-translation method, textual-translation method, natural method, direct method, mixed method.

**Ю.А. Кайль**, канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков Алтайского государственного аграрного университета, г. Барнаул, E-mail: julijakail@mail.ru

## ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗНАНИЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается накопившийся опыт преподавания иностранных языков и раскрывается исторический экскурс методических направлений, сменявших друг друга. Статья посвящена детальному анализу цели и рассмотрению принципов таких методических направлений, как грамматико-переводной метод, текстально-переводной метод, «натуральный» метод. Значительное внимание уделяется возникшим на базе натурального метода «прямому» методу и «методу Пальмера».

В статье обосновывается стремление реализовать в обучении иностранному языку сознательно-практический метод. В заключении обобщается практический опыт и представлен краткий очерк и отдельные выводы из эволюции вузовских методов (систем) обучения иностранному языку в нашей стране XX века.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, метод, методическое направление, грамматико-переводной метод, текстуально-переводной метод, «натуральный» метод, «прямой» метод; смешанный метод.

Накопившийся опыт преподавания иностранных языков можно рассматривать с позиции сменявших друг друга методов в широком понимании этого слова. В отечественной методической литературе этот термин имеет два значения: метод как методическое направление и метод как способ – совокупность приёмов обучения.

Рассмотрение методических направлений следует начать с наиболее старого метода – грамматико-переводного, просуществовавшего два века и уже не используемого с начала XX века. Представители этого направления полагали, что изучение иностранного языка имеет исключительно общеобразовательное значение, которое сводится к гимнастике ума и развитию логического мышления, достигаемых в результате систематического изучения грамматики. Данную цель изучения хорошо характеризовал великий лингвист В. Гумбольдт: «При обучении языкам секция публичного преподавания будет распространять тот метод, который, даже если сам язык будет забыт, сделает начатое изучение языков на всю жизнь полезным не только для развития памяти, но и для развития ума, критической проверки суждений и приобретения общего кругозора. Цель преподавания языка – это сообщение знаний о его общей структуре» [1]. Формирование мышления на основе изучения грамматики пришло из латинского языка, когда изучение его грамматики считалось лучшим средством развития логического мышления.

По мнению А.А. Миролюбова [2] основные принципы обучения данного метода состояли в следующем. 1) В основу курса была положена грамматическая система, которая определяла отбор материала, в том числе и отбор лексики, построения курса в целом. Подобное положение оправдывалось тем, что изучение грамматики обеспечивает решение общеобразовательной задачи – развития мышления. 2) Основным материалом, на котором строилось обучение, являлись тексты, ибо письменная речь отражала, по мнению тогдашних преподавателей, подлинный язык. Думается, что это навеяно традициями изучения латинского языка. 3) Лексика рассматривалась лишь как иллюстративный материал для изучения грамматики. Поскольку считалось, что слова разных языков отличаются друг от друга только звуковым и графическим образом, а не значением, сочетаемостью и т. п., то их рекомендовалось заучивать вне контекста как изолированные единицы. 4) Ведущими процессами логического мышления признавались анализ и синтез. В этой связи в процессе преподавания много внимания уделялось анализу текста с точки зрения грамматики, заучиванию правил и построению на этой основе иноязычных предложений. Иногда этот метод называли аналитико-синтетическим. 5) Основным средством семантизации языкового материала являлся перевод (иностранного на родной и родного на иностранный).

Основу обучения составляли тексты, подобранные так, чтобы иллюстрировать подлежащий изучению грамматический материал. Значительное место в процессе обучения занимали анализ текста и перевод. Слова и особенно грамматические правила заучивались наизусть. Для проверки усвоения грамматики предлагались переводы с родного языка, причём предложения не были связаны между собой по смыслу.

Нетрудно заметить, что при подобном «методе» невозможно было обеспечить даже элементарного владения языком. Поэтому этот метод в начале XX века окончательно исчезает.

В конце 18 века появляется другая разновидность переводного метода – текстуально-переводной метод. Представители этого направления также полагали, что основная цель обучения – общеобразовательная. Однако они понимали её как общее умственное развитие обучаемых на основе изучения подлинных художественных произведений. Основные положения этого метода сводились к следующим принципам. 1) В основу обучения кладётся оригинальный иностранный текст, который содержит все языковые явления, необходимые для понимания любого текста. 2) Усвоение языкового материала достигается в результате анализа текста, механического заучивания и перевода, как правило, дословного. 3) Основной процесс обучения связан с анализом – главным приёмом логического мышления. Из этих положений вытекает, что текст есть центр всей работы

над языком – положение, которое потом долго бытовало в методике.

Оба рассмотренных выше метода имеют много общего и относятся к переводным, так как основным средством семантизации и усвоения языкового материала является перевод.

В конце 19 века эти методы стали приходить в противоречие с социальным заказом общества и постепенно утрачивать своё место в обучении иностранным языкам.

В 70-х годах 19 века происходят серьёзные экономические изменения в странах Западной Европы. Развитие капиталистических отношений, сопровождавшееся борьбой за рынки сбыта и сырьё, потребовали от достаточно широких слоёв общества владения устной речью на иностранных языках. В связи с этим возникает новый метод, получивший название «натуральный». По мысли сторонников этого направления М. Берлица, М. Вальтера, Ф. Гуэна, обучение устной речи, а это, по их мнению, являлось главной задачей, должно осуществляться так, как в жизни ребёнок изучает родной язык, т. е. как это происходит в природе (Natur).

Основные принципы, положенные в основу преподавания, были следующими: 1) Цель обучения – развитие устной речи. 2) Восприятие языкового материала должно осуществляться непосредственно, т. е. имманентно. Слова иностранного языка должны связываться с предметом или действием, а грамматика должна усваиваться интуитивно, ибо подобный процесс характерен для овладения ребёнком родной речью. 3) Освоение материала должно происходить на основе подражания и аналогии. Поэтому сравнения с родным языком и правила излишни. 4) Раскрытие значения слов, грамматики осуществляется с помощью наглядности (предметы, действия, картины). 5) Основная форма работы – диалог. 6) Весь материал языка предварительно воспринимается на слух (овладение произношением), затем отрабатывается устно и через значительное время чтение, начиная с отдельных слов.

Прежде всего, следует отметить, что представители натурального метода предложили систему беспереводной семантизации лексики: 1) показ предмета, его изображения, демонстрация действия с использованием мимики; 2) раскрытие значения слов с помощью синонимов, антонимов или дефиниции; 3) раскрытие значения с помощью контекста [3].

Всё это позволяет утверждать, что наследие натурального метода не пропало.

На базе натурального метода возник «прямой» метод. Отличие его состояло в том, что принципы его обосновывались тогдашними данными лингвистики и психологии. Среди его создателей были такие крупные учёные-лингвисты, как В. Фиестер, П. Пасси, Г. Суит, О. Есперсен и др. Название данного метода связано с тем, что его сторонники требовали связывать прямо и непосредственно слово иностранного языка с понятием, минуя слово родного языка.

Основной целью обучения иностранным языкам представители этого направления считали обучение практическому владению изучаемым языком. Первоначально такое «практическое» владение отождествлялось с владением устной речью, что нередко встречается и сейчас. Однако представители прямого метода понимали под ним обучение чтению.

Методические принципы обучения по прямому методу сводились к следующему. 1) В основу обучения кладётся устная речь, так как любой язык по своей природе звуковой и ведущее место занимают звуковые и кинестетические ощущения (ощущения речевого аппарата), что доказывала психология. 2) Исключение родного языка и перевода. Это положение основывалось на исследованиях младограмматиков о том, что слова родного языка не совпадают со словами изучаемого по объёму значения, выражают разные понятия и т. п., так как каждый народ имеет своё мировоззрение, систему понятий, отражаемые в языке. 3) Особое значение придавалось фонетике и постановке произношения, поскольку овладение звуковой стороной речи – непременное условие устного общения. Данный вывод был сделан на основе исследований звуковой стороны языка, начатое младограмматиками. В результате были разработаны способы

постановки произношения. 4) Исходя из положения гештальт-психологии о том, что целое не есть сумма его составляющих, и лингвистического положения о многозначности слов, представители прямого метода рекомендовали изучать слова только в контексте, т. е. в составе предложений. 5) В этом методе предлагалось изучать грамматику на основе индукции. На основе хорошо изученного текста учащиеся проводили наблюдения над текстом и извлекали правила [4].

Прямой метод начал более широко распространяться в России в начале 90-х годов 19 века. Его сторонниками были К.Д. Ушинский, Ф.Н. Буслаев, К.А. Ганьшина, Е.И. Спендиаров, Д. Шестаков.

После 1-й мировой войны возникают попытки модифицировать прямой метод. Ярким представителем такого направления является Г. Пальмер [5], который сформулировал своё методическое направление, вошедшее в историю методики под названием «метод Пальмера». Цель обучения, которая выдвигалась Г. Пальмером, сводилась к практическому свободному владению всеми видами речевой деятельности (устной речью, чтением, письмом). Первая попытка рационализировать процесс обучения состояла в чётком разделении всего курса обучения на три основные ступени: элементарную, промежуточную и продвинутую.

Г. Пальмер, как и прямысты, придавал большое значение заучиванию целых групп слов, предложений, считая это гарантией от появления ошибок. Он внёс в методику достаточно много, что осталось в ней по сей день. Прежде всего, следует отметить отбор лексики на основе не только лингвистических, но и методических критериев. Идея подстановочных таблиц получила самое широкое распространение в практике обучения. Нельзя не отметить и положение Г. Пальмера о требованиях к текстам, как по содержанию, так и по языковому оформлению.

Идеи Г. Пальмера оказали значительное влияние на последующих методистов, в том числе и отечественных [5].

После второй мировой войны в Германии и некоторых других европейских странах развивается так называемый смешанный метод, который господствовал в 30-е годы и в СССР. Само название показывает, что это методическое направление объединяло черты прямого метода и текстально-переводного. Идеи первого определяли начальное обучение, а второго – работу на среднем и старшем этапах.

Советские методисты 30-х годов (К.А. Ганьшина, И.А. Грузинская, А.А. Любарская) полагали, что практическая цель обучения состоит в развитии всех видов речевой деятельности с преимущественным обучением чтению.

Этот метод внёс свой вклад в мировую методику. Безусловно, существенным было требование немецких методистов к изучению культуры стран изучаемых языков. Безусловно, перспективным была рекомендация К. Фластада о сравнительном подходе в обучении языкам, а также совет В.М. Александра о взаимосвязанном обучении устной и письменной речи. Этот метод использовался в Европе ещё в 60-е годы прошлого века. Так, с известными изменениями он рекомендовался А. Боленом в Германии, Ф. Клоссэ – в Бельгии. Методисты отказываются от устного вводного курса, от механического, интуитивного овладения грамматикой на начальном этапе, приближаясь к сознательному овладению языком [6].

В поисках нового метода многие наши методисты и преподаватели снова обращаются к принципам «прямызма», стремясь в то же время положить в основу обучения данные современной структурной лингвистики. Наряду с этим шириться стремление реализовать в обучении иностранному языку сознательно-практический метод. Отличительной особенностью этого метода является практическое усвоение учащимися лексических, грам-

матических и фонетических особенностей иноязычной речи на основе их сознательного понимания. Решающим фактором обучения считается иноязычно-речевая практика, но эта практика основывается на языковой теории. Наличие сознательности при этом методе обеспечивает наиболее быстрое, лёгкое и прочное усвоение иностранного языка [7]. Представители этого метода Б.В. Беляев, Г.Е. Ведель, А.П. Старков, А.С. Шкляева, И.Е. Аничков.

Представим теперь краткий очерк и отдельные выводы из эволюции вузовских методов (систем) обучения иностранному языку в нашей стране XX века.

1. Попытки использовать в неязыковых вузах 20-х и начала 30-х годов ортодоксальный прямой метод не принесли положительных результатов. Поставленная цель – научить читать оригинальные тексты – не могла быть достигнута без перевода многих слов и грамматических форм, без объяснений на родном языке.

2. На языковых факультетах педвузов, основанных в 30-х годах, использование прямого метода было связано с незнанием многими преподавателями иностранного языка родного языка обучающихся. С середины 40-х годов в ряде педвузов произошёл переход на сопоставительный метод. Последующие в 60-х годах экспериментальные проверки аудиовизуального курса (вариант прямого метода) показали его неэффективность. От использования аудиовизуального и аудиолингвального методов также отказались преподаватели вуза, обучавшие иностранцев русскому языку.

3. Опыт обучения в 70 – 90-х годах любыми методами и ТСО, в том числе альтернативными, в условиях обязательных занятий по иностранному языку на первом и втором курсах неязыковых вузов показал невозможность овладения студентами необходимым уровнем устной речи. Такой уровень достигался в ряде вузов лишь благодаря использованию на дополнительных занятиях методов погружения, суггестопедии, суггестоклиберетики в сочетании с аутотренингом и др.

4. Элементы альтернативных методов (суггестопедии, релаксологии и др.), сочетающиеся с деловыми и ролевыми играми и включаемые в традиционные методы, повышают эффективность обучения иностранному языку, в том числе эффективность так называемого сознательно-практического метода, используемого при обучении иностранцев русскому языку. Подобные методы, соединяющие альтернативные и традиционные, можно было бы назвать интегрированными.

5. Опыт обучения в вузах показывает, что для оптимизации учебного процесса метод обучения иностранному языку должен включать специальные приёмы обучения, учитывающие не только родной язык, но и психологические и этнокультурные особенности отдельных студенческих групп, а также их профессиональную ориентацию [8].

6. Дальнейшее улучшение результатов обучения иностранному языку в вузах может быть в частности связано с экспериментальной проверкой эффективности метода проектов, предлагаемого зарубежными педагогами, а также более детальной проверкой возможностей суггестоклиберетического метода, разработанного отечественными педагогами и применяемого на факультативных занятиях в отдельных вузах.

Вместе с изменением методов интенсивно развивалось само понятие «метод обучения». В настоящее время это понятие не имеет строго однозначного терминологического обозначения в странах мира, в том числе и в России. Так, русскому термину метод в современной зарубежной литературе могут соответствовать не только термины *method* (англ.), *Methode* (нем.), *methode* (фр.), но и *approach* (англ.), *Ansatz* (нем.), *approche* (фр.), т. е. термины обозначающие подход [9].

#### Библиографический список

1. Гумбольд В. *Избранные труды по языкознанию*. Перевод с немецкого языка. Москва: Прогресс, 1984.
2. Миролюбов А.А. Грамматико-переводной метод. *Иностранные языки в школе*. 2002; 4: 27-31.
3. Миролюбов А.А. Натуральный метод. *Иностранные языки в школе*. 2002; 5: 26-28.
4. Миролюбов А.А. Прямой метод. *Иностранные языки в школе*. 2002; 6: 15-17.
5. Пальмер Г. *Устный метод обучения иностранным языкам*. Москва, 1960.
6. Миролюбов А.А. Смешанный метод. *Иностранные языки в школе*. 2003; 3: 32-34.
7. Смирнова, Н.И. Обучение иноязычному мышлению через овладение системой понятий, выражаемых иноязычными словами. *Психология в обучении иностранному языку*. Москва: Просвещение, 1967: 69-73.
8. Витлин Ж.Л. *Современные методы преподавания иностранных языков*. Санкт-Петербург, 1997; Ч. I, II.
9. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке. *Иностранные языки в школе*. 2001; 2: 23-29.



## References

1. Gumbol'd V. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu*. Perevod s nemeckogo yazyka. Moskva: Progress, 1984.
2. Mirolyubov A.A. Grammatiko-perevodnoj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; 4: 27-31.
3. Mirolyubov A.A. Natural'nyj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; 5: 26-28.
4. Mirolyubov A.A. Pryamoj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2002; 6: 15-17.
5. Pal'mer G. *Ustnyj metod obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 1960.
6. Mirolyubov A.A. Smeshannyj metod. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2003; 3: 32-34.
7. Smirnova, N.I. Obuchenie inoyazychnomu myshleniyu cherez ovladenie sistemoy ponyatij, vyrazhaemyh inoyazychnymi slovami. *Psihologiya v obuchenii inostrannomu yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1967: 69-73.
8. Vitlin Zh.L. *Sovremennye metody prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Sankt-Peterburg, 1997; Ch. I, II.
9. Vitlin Zh.L. 'Evoluciya metodov obucheniya inostrannym yazykam v HH veke. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001; 2: 23-29.

Статья поступила в редакцию 21.01.15

УДК 37.04

**Sartor. V.**, PhD (Pedagogy), Department of Language, Literacy and Sociocultural Studies, University of New Mexico, Fulbright Global TEFL Exchange Scholar (New Mexico, USA), E-mail: vallerina57@gmail.com

**GOD AND APPLE PIE: AMERICAN MISSIONARIES TEACHING ENGLISH IN SIBERIA.** This article extends the debate concerning whether TESOL teachers should be encouraged to promote their religious beliefs in context with English language teaching. The controversy is ongoing and has generated a dialogue that addresses the perspective of the TESOL instructor, while neglecting to explore the actual responses of those English Language Learners who have come into contact with evangelical English language teachers. The question is explored in a remote area of the Russian Federation, a Siberian city called Irkutsk. The question is relevant because the Russian Federation, since the breaking up of the USSR in the 1990s, has experienced a tremendous influx of American Protestant missionaries, many who are teaching English as part of their strategies to gain converts. In the Russian Federation, religious identity has historically been connected to national identity. American evangelical teachers are thus engaging in political as well as spiritual conversion when they use English language teaching in the hopes of gaining converts.

**Key words:** Siberia, ESL, identity, evangelical.

**В. Сартор**, проф. Университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии; стипендиат фонда Fulbright; PhD (педагогика), г. Нью-Мексико (США), E-mail: vallerina57@gmail.com

## БОГ И ЯБЛОЧНЫЙ ПИРОГ: ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ АМЕРИКАНСКИМИ МИССИОНЕРАМИ В СИБИРИ

Эта статья продолжает обсуждение дискуссионного вопроса о том, должны ли учителя английского языка, преподающие носителям других языков, (TESOL) способствовать ознакомлению учеников с религиозными взглядами в контексте обучения английскому языку. Спор по этому вопросу не прекращается многие годы и породил диалог, адресованный работе инструктора по обучению английскому языку носителям других языков, в котором игнорируется изучение того, как относятся к ознакомлению с религией обучающиеся английскому языку, когда их учитель является представителем евангелистов. Исследование проводилось в далёком районе Российской Федерации – в Иркутске. Проблема статьи считается актуальной, поскольку с периода распада СССР в 90-х годах прошлого века Российская Федерация переживает большой приток американских протестантских миссионеров, преподающих английский язык в рамках выполнения стратегической задачи: изменить у учащихся религиозные взгляды. В России религиозная идентичность исторически связана с национальной идентичностью, а значит, работа американских евангелистских учителей через обучение английскому языку связана не только с задачей духовного, но и политического переубеждения.

**Ключевые слова:** Сибирь, английский как второй язык, идентичность, евангелисты.

### Introduction

In the 25 years that have passed since the collapse of socialism in the USSR, Russian Federation citizens have been enduring unexpected, contradictory, and often confusing transformations due to the collapse (Humphrey 2002) of socialism. Russians are also confronting the capitalist market economy and their government's attempts to install neoliberal economic reforms. Among some Russian citizens, feelings of uncertainty, insecurity, and anxiety regarding economic and personal safety, and concern for their future in general, are being funneled into religious mediums. An estimated 60–75 million practicing Christians live in Russia, with 50–70 million people identifying themselves as Russian Orthodox (Balzar, 2010).

In Irkutsk, a Siberian city where I was posted as an exchange scholar, the majority of the population is also Russian Orthodox. Many local people have told me that "being Russian means being Russian Orthodox, whether we practice this religion or not." Yet locals in Irkutsk, like other people dealing with stress, may choose other forms of religion to deal with uncertainty and stress. People may

accept Protestant evangelicalism, while others may engage in Buddhism, shamanism, witchcraft, or even dabble in the occult<sup>1</sup> (Comaroff & Comaroff 2000). Since the breakup of the Soviet Union in 1991, Siberians have been striving to understand their histories and their place in the global world. They want to gain a sense of living comfortably in the present. Some people in Irkutsk have turned to specific cultural forms of meaning making, such as nationalism; others are turning to their families for strength. And some Russians, in Siberia and elsewhere, have turned to considering religion, either indigenous varieties, or those from the outside world.

In fact, missionaries have entered Siberia for centuries (Forsyth, 1992). Since the late 1980s, incoming American Christian evangelicals have also come to Russia in search of converts. In Irkutsk, as elsewhere in Russia, these American evangelicals, in varying degrees of cooperation and competition amongst themselves, and to some degree in conjunction with the Russian Orthodox Church and the (Polish) Catholic Church, are seeking souls to save (Caldwell, 2009). Ironically, the American ex-pat evangelical community itself

<sup>1</sup> The subject of occult is currently popular as a form of Russian television entertainment, with psychic shows and psychics helping Russian detectives solve crimes. See also: Kivelson, V. & Shaleen, J. (2011) Prosaic witchcraft and semiotic totalitarianism: Muscovite Magic reconsidered. *Slavic Review* 70 (1): 23-44.

is not cohesive and cooperative. American missionaries seldom mix with other Americans for fear of becoming more visible, or for fear being grouped together with an offending denomination (Ozernoy, 2005).

There is some sense of shared vision and strategy among religious groups in Russia. Many domestic and international Church groups address themselves toward feeding elderly pensioners and veterans. Some churches take political stances and advocate social justice. Churches I visited in Irkutsk helped the homeless and those who had completed drug and alcohol rehabilitation programs – with their congregation being primarily these people. In Russia, international and domestic religious organizations also nurture orphans and the disabled, refugees and asylum seekers, convicts and street children. Certainly, great compassionate diversity in aid exists and is sincerely offered by religious groups in Russia, both Orthodox and evangelical, internal and international (Caldwell, 2009).

In Russia, “foreign” groups are often categorized as “evangelical,” or “fundamentalist.” Such organizations are noted for their explicitly proselytizing movements. “Religious belief is a poorly understood yet constituent component of post-Soviet identity construction” (Knox, 2012, p. 122). Theological beliefs among American religious groups are also complex and at times confusing. In Russia, doctrinal differences may also exist within the subgroups of American evangelicals, in terms of how they worship their God, the ways belief and performances are directed at the self, at a deity, or at both simultaneously. In general, historically, American Protestantism brought to Russia represents a kind of motivation for Christians to express themselves as having a more personal relationship with their God (Caldwell, 2009).

In Siberian Irkutsk, as elsewhere in the world, those professing religious beliefs, and conducting evangelical missionary work are often linked to the English teaching profession. Some Americans identify themselves as evangelicals who teach English; one evangelical, Madeline, specifically stated that English is a “good way to bring people to Jesus because English is so popular now.” The question arises, however, about the relationship between the teacher and the student, and how a student may experience identity shifts as the result of learning a new language while being exposed to a different spiritual worldview via those teaching English.

*Norton (1997) has written extensively about the complex relationship between language and identity. She noted how theories of language, like theories on identity, are constantly shifting, as they are not based upon hard facts. Norton explores identity, scrutinizing how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future. Following West (1992), Norton also feels that relations of power and access to resources also impact peoples' identities. Thus, a person's identity can shift in accordance to an increase or decrease of power and resources. A person's identity is intimately connected with the language(s) he or she speaks and with the people with whom he or she interacts.*

The American evangelicals I met in Irkutsk were well funded, with many material resources. They had the freedom to travel in and out of Russia at will, and to live a comfortable Russian upper middle class lifestyle. Significantly, among such evangelicals who used English as part of their strategy to win converts – there was never a question in their minds about the rightness of their actions and beliefs (Varghese & Johnson, 2007). They exuded confidence and assurance regarding their religious beliefs, and one American evangelical woman told me in Irkutsk: “God had given (her) spiritual power.” Yet this inability to engage in a truly impartial dialogue could be interpreted, however conscious or unconscious, as imperialistic in nature. Scholars such as Canagarajah (1999), Pennycook (1994, 2001), and Phillipson (1992), have already illustrated how English, viewed as a colonizing and imperial language, has created many negative consequences regarding indigenous languages, language policies, and language teaching around the globe. Additionally, in Irkutsk, those evangelicals using English as a form of ‘bait’ to attract converts may also be enhancing such hegemonic processes. In this article I argue that the American egalitarian evangelical doctrine, combined with these evangelicals’ perceived as superior economic resources, can serve as a heady combination for Russians who are intent on improving their life circumstances.

#### Literature

The literature and the debate regarding teaching English as a missionary language (TEML) is growing (Pennycook & Coutand Marin, 2003). Scholars such as Varghese and Johnson (2007) have addressed these relationships via qualitative studies that explored

the thoughts and feelings of English language teachers-in-training at two evangelical Christian colleges in the United States. They were seeking to illustrate these evangelicals’ perspectives on missionary work. Additionally, they investigated the connection between religious faith and English language teaching (ELT). Such studies are relevant because English teachers, like all teachers, convey more than information about an academic subject to their students. Teachers serve as moral and cultural models (Varghese et al., 2005).

The English as a Second or Other Language teaching profession offers a stance that can project moral authority (Johnston, Juhász, Marken, & Ruiz, 1998). It also can be perceived as hegemonic (Varghese & Johnson, 2007). Because of this, debate has raged concerning whether English language teaching should be a platform for missionary work (Edge, 2003). The argument remains unresolved, and opinions remain strong for both sides (Griffith, 2004; Purgason, 2004). At the same time, this dispute is heightening the consciousness of how English teachers may consciously or unconsciously use their teaching not only to promote imperialistic relations of race, power, and language, but also of religious values and morals (Pennycook & Coutand-Marin, 2003).

Although there are arguments from educators for and against evangelicals using English the literature is lacking in garnering opinions from those who have received English language training from English language teaching evangelicals. This article illustrates the opinions and reactions of five English language learners (ELLs) in Irkutsk, Siberia. They have freely but anonymously expressed their opinions and ideas to me when queried on their reactions to the kinds of English lessons they received from American evangelical teachers. These ELLs also commented upon the evangelicals themselves. Those interviewed came from different educational and financial backgrounds and ethnicities, and all of them were native Russian speakers seeking to improve their English language skills. One participant was Buryat by ethnicity; she spoke some Buryat, but stated that Russian was her dominant language, which she employed at school, with friends, and at work.

#### Researcher Positionality

My researcher position placed me as an outsider in regard to the Russian participants. Some of the Russians interviewed knew me either as a colleague at a neighboring university, because I offered them a free English language workshop right after they had received their “lesson” from an American Baptist evangelical couple. Other Russian participants recognized me as a American exchange scholar who specialized in teaching English; to prevent any conflict of interest, however, no participants were my students. After arriving in late August 2014 to Irkutsk, I verbally put out feelers, asking students and colleagues to help me to get acquainted with evangelicals in Irkutsk. As I interacted with them, several told me about their own experiences interacting with American evangelical teachers, and this gave me the idea to examine the question from the perspective of the English language learners.

#### Methodology

My method was designed as a survey. Information was collected via informal conversations between the researcher and the participants. Nothing was consigned to paper in order to protect all participants; I took notes and then rechecked the remarks I noted as significant with each participant. Pseudonyms were created to protect participants. Ethical protocols were followed, a each interviewee agreed under no pressure to be interviewed. Open-ended survey questions, such as the following, were asked: Why do you attend the English language sessions? What do you think about these English language sessions? What do you think about evangelicals teaching English here? I tried not to ask any directly religious questions, such as: “What is your religious affiliation?” Instead, I let the participants themselves offer information of this kind spontaneously. Although this article offers the thoughts and opinions of five specific participants, note that I also asked, via conversational surveys, many other Irkutsk locals about their experiences with American evangelicals who offered English language lessons. The five participants responses represent the themes I discovered over time. In addition, I informally interviewed the evangelicals, asking them about their opinions and ideas concerning the use of English as a way to gain converts. Fieldwork took four months. The first three months I used for observation, becoming familiar with the settings where the English language sessions were conducted, and talking to people. The last month I went about systematically rechecking the answers each participant had offered, and again asking permission to use their words in print. In the case of the Mormons, however, I never gained access to their English classes, and consequently had to rely upon asking questions

without observations. I also chose to limit the participant size because I wanted each participant to feel comfortable around me. This meant that I spent time (at church, at coffee shops, in the park) with the participants in order to get to know them. The Baptist evangelical couple interacted with me during a lunch that was held immediately after their 'lesson' but they did not socialize with me elsewhere. The Assemblies of God evangelical, Madeline, invited me to her church, to her apartment, and to various cafes.

#### English Language Learners – Participants

| Participants | Age | Ethnicity         | Profession                | Gender |
|--------------|-----|-------------------|---------------------------|--------|
| Ayuna        | 32  | Buryat            | Accountant in bank        | Female |
| Natasha      | 21  | Russian           | Student                   | Female |
| Boris        | 23  | Russian           | Reformed drug addict      | Male   |
| Misha        | 27  | Russian           | Reformed alcoholic/addict | Male   |
| Ludmilla     | 63  | Russian/Ukrainian | University professor      | Female |

#### Evangelical Groups in Irkutsk

This study has limitations. Observations were limited not only by the small sample size but also to the fact that I was able to sample only three of the many different types of evangelicals currently proselytizing in Irkutsk and other parts of Russia. The three groups are: Baptists, Assemblies of God, and the Mormons. I offer narrative excerpts from these evangelicals, as well as narratives from those participants who attended evangelical English cafes and lessons. Before presenting the comments with an analysis, I must explain that teaching anything of a religious nature is strictly forbidden in Russian state universities. Therefore, all the evangelicals, except the Baptists, offered their creed to others by gathering in cafes or in private homes. The Baptists I interviewed did hold an informal Bible study – in the form of a historical look at the Biblical times – in English on the grounds of a university, which I do not name, for privacy and security reasons. Additionally, I now introduce a definition of evangelical and of each specific group for reasons of clarity. All three evangelical groups surveyed were American Protestant evangelicals. Certainly, Jesuit<sup>2</sup> and Russian Orthodox missionary work also has impacted Siberian inhabitants over time, but this overview concerns only present day American Protestant evangelicals making use of English.

#### What is an Evangelical?

Evangelical Christianity encompasses a wide variety of worship rituals and church hierarchies. It is often confused with fundamentalism, as the belief systems may overlap. Fundamentalists believe that the Bible is the literal word of God.<sup>3</sup> Also, fundamentalists believe in the experience of the "new birth" which occurs when faith is placed in Christ as Savior and Lord (<http://www.victorious.org/chur21.htm>). The evangelical Americans I met and observed in Irkutsk were characterized by the following key beliefs: 1) Crucicentrism, that is, the centrality of Jesus Christ and his "redeeming work" (Noll, p. 104); 2) Evangelicals strive to live as Jesus Christ lived; 3) Evangelicals believe the Bible is the literal word of God; 4) An evangelical believes that a Christian convert has experienced a personal conversion that allows him or her to be 'saved'; 5) Evangelicals feel it is an obligation to engage in speaking about their religious convictions and they should also participate in social activism to help others. Furthermore, evangelicals believe they have an obligation to witness to nominal believers as well as to non-believers (Elliot & Corrado, 1997).

Globally, there are many different kinds of Protestant evangelicals who engage in missionary activities. Some find their activities in tandem with English language teaching to be red flags (Edge, 2003), while others praise their work as positive (Christian Educators in TESOL Caucus, 2002). This article reports upon a specific population of Russian ELLs who have studied and interacted with American evangelicals teaching English.

#### Protestant Missionaries in Russia

*American Protestant missionaries rejoiced when the USSR collapsed, because, along with the collapse came the end of state religious persecution and the beginning of great religious liberty (Christians Today, 1992, 56-57).* In fact, Elliot & Corrado (1997) have listed 35 Protestant denominations in the former USSR in 1997, along with many, newer, grassroots movements. Foreign missionary activities skyrocketed, and include Campus Crusade, Navigators, InterVarsity

and CoMission (Elliot & Corrado, 1997). Newly formed Protestant initiatives included an increase in Christian publishing, soup kitchens for homeless people, and professional associations for professionals, such as lawyers.

Notably, tension exists between established Russian religion (Russian Orthodoxy) and those coming from outside (Protestant evangelicals). Many Protestant evangelicals have expressed distrust toward the Russian Orthodox hierarchs and priests (Ozernoy, 2005). "Today in Russia cordial Orthodox-Evangelical relationships do not come easily, and are the exception rather than the rule" (Elliot & Corrado, 1997, p. 345).

Religious advocates of all persuasions, however, have urged both sides toward more collaborative work to benefit the needy and to promote serve social throughout Russia (Caldwell, 2009). Significantly, some evangelical literature also admits inadequate knowledge of Russian culture, language and tradition and preparation for living and working abroad (Deyneka & Deyneka, 1998). They also bewail the Soviet and current government's authoritarian leadership, condemning it as anti-democratic and inhumane, and promoting a nation of non-believers. Yet the USSR and post-Soviet Russia has a long history of religious beliefs, both Orthodox and Protestant, Muslim and Jewish, shamanistic and Buddhist (Agadjanian, 2001). Orthodox and Catholics have been practicing in Russia for over a millennium; indigenous Protestants have been in Russia for over a century. They have not worked easily and well with each other, because of philosophical differences.<sup>4</sup>

#### The Baptists

In earlier Soviet times, the Baptists emerged as the fastest-growing non-Orthodox religious movement among Russians (Coleman, 2002). They were initially popular for several reasons. First, lower class Russians were able to express their self-awareness as individuals. For Russians in other classes, the Baptists offered a sense of community, a way for all Russians to make sense out of political and economic disorder, consequent dislocation and hardships.

"Most of the people I talk with tell me that they are not believers," said the 61 year old the wife of a Baptist preacher who defined himself as a Baptist evangelical. She added: "So, despite the fact that Russia has a long tradition of Orthodoxy, I feel that I am serving in a place where there is a great need. And I see nothing wrong with using a tool – English – as a way to get to know people."

"As Baptists, we value simplicity and helping each other," said Baptist missionary preacher. This couple, each about 60 years old, had been living and preaching in Irkutsk for over 15 years. They expressed a strong sense that displacement from their home, even stating, "We're more at home here in Russia than back in the States," his wife stated. Part of their discomfort stemmed from a view of life in the

<sup>2</sup> On April 1, 1812, Jesuit missionaries reached Irkutsk, the capital of Eastern Siberia. There they established the first Catholic mission. At that time Irkutsk was growing rapidly as a town, and had approximately 12,000 residents (Peck, 2001). The Catholic Church still stands today and is used for religious services, as well as for organ concerts.

<sup>3</sup> "Protestant fundamentalism is based on Puritan and conservative traditions going back to the eighteenth century (the recognition of the absolute truth of Holy Scripture and the acceptance of the Bible as historical fact) and on its view of the American state as a "new Israel" on which the salvation of other nations depends. Protestant fundamentalism is widespread in the United States [Haynes, 1995, p. 23], where millions of its followers advocate the original Christian values." (Kudriashova, 2003, p.45)

<sup>4</sup> Here is an example of the contrasting Evangelical and Orthodox understandings of salvation: Evangelical justification begins by faith *at the outset* of a Christian life, versus Orthodox *theosis* (deification), which is not a point in time but rather a 'process of becoming acceptable to God – as I practice love, mercy, and justice', *ending* in God's ultimate confirmation of eternal communion with Him.



US as corrupt and sinful; "We do not agree with American homosexual marriage laws; it's not following the Word of God," he said.

As we chatted, I felt that their religious and moral values had created an invisible moral barrier between us. Interestingly, their beliefs about homosexuals and morality were upheld by one participant, a university English teacher, who stated: "At least the Protestants protect out children against immoral people like homosexuals; the Russian Orthodox Church also knows that Catholics and atheists allow gay marriage, which is perversion."

This Baptist couple told me that in the last four years, to simplify their visa status, they were registered as "English Language Consultants," holding a work visa, rather than a religious visa. This saved them considerable time and expense, as religious visas must be renewed every six months, and those holding them must exit the country. Ironically, however, the Baptist preacher said: "I often am at a loss when the teachers ask me questions; they seem to know more about my language than I do, at least in terms of grammar, and sometimes vocabulary as well." He laughed this off, but it made me wonder at his credibility. His wife also held the same visa, but told me she had been a gardener for all of her adult life. Neither of the two Baptists had a teaching license or a certificate endorsing them as ESL teachers.

Russian participants also reported to me that they did not want to be judged as sinful or perceived to be living a life of dissolution by drinking, smoking and engaging in various kinds of sexual activities. Yet for these American Baptists, many aspects of post-Soviet Russian morality and lifestyle did not conform to their religious ideals. "Russian culture has broken down, and corruption is everywhere," said the Baptist preacher. Fortunately, by bringing the Word "to the downtrodden, by living their lives as missionaries in Russia," this couple told me that they felt their lives had a positive purpose. Both of them wanted respect and they were willing to engage in hard work – preaching, teaching English, and in the beginning of their stay in Russia, they tried to volunteer at drug and alcohol rehabilitation centers. All of these activities legitimated their evolving expatriate identities.

In terms of English, this Baptist couple offered a weekly Bible reading seminar, called "The History of the Bible" in a university basement. The seminar was attended by six university teachers, all English language specialists, all employed by various departments inside the university – as teachers, translators, and hosts for foreign guests.

I interviewed one professor who attended these seminars. Lyudmila, a 63-year-old Russian-Ukrainian woman, was a linguist specializing in English and other Indo-European languages. After attending several sessions with her, I asked her if she would like to comment on the Bible studies. Here is an excerpt from our conversation:

VS: Why do you attend these sessions?

LUD: They are harmless enough, no preaching, only history, and so they are not technically illegal. A little boring maybe.

VS: But why are you attending?

LUD: There are very few native speakers here. We need to hear spoken English, to get the patterns, the sounds of the language. Why not this?

VS: What do you think about the subject?

LUD: Certainly. It's a history lesson, something innocent, you see, not a kind of preaching. Anyway, I am Russian, and I am Russian Orthodox. These people will not convert me; I am already a believer.

VS: Does anything they say ever disturb you or give you cause to think about religion?

LUD: As I said, I listen to hear real language, not to hear religion. I already have my religion. Actually, I feel a little sorry for them.

VS: Why is that?

LUD: Because they are strangers here, and because they are not successful in getting people to turn their way. That's why we all have lunch together with them and with you; we Russians feel that you all must be lonely here. You need friends.

**Analysis:** Here, it appears that both the evangelicals and the university professors were engaged in mutual tolerance for mutual benefit. Ludmilla was not swayed by the 'lessons' but she wanted, as a linguist, to hear natural spoken English. Irkutsk is not Moscow: Not many native English speakers choose to live or work in remote Siberian cities. Ludmilla also recognized the efforts that these missionaries made, and even felt empathy for their position as outsiders. She graciously offered a communal tea after each weekly lesson, to be hospitable to her foreign guests.

In turn, the Baptist couple had, in 15 years, learned some Russian, and had learned to live comfortably in Irkutsk. They had also learned the system regarding visas. The success of their missionary activities was not clear to me, but I did learn that both of these seniors

lived off of their American social security and pensions, and were funded "somewhat" by their Baptist church back in the USA. They recognized that their native English speaking abilities were a "draw" to Russians, and faithfully offered their lessons to this small group of professionals, in the hopes of eventually gaining converts.

### The Mormons

Joseph Smith founded the Mormon religion approximately 200 years ago. The Mormon Church of the Latter Day Saints asserts that other churches are false and abominations. Mormons have faith in four divine books: The Bible, The Book of Mormon, Doctrine and Covenants, and The Pearl of Great Price (<http://www.mormon.org/faq/beliefs-of-mormons>). Many evangelical groups do not accept the Mormons for their stance as the only true Christianity, but the Mormon Church has expanded rapidly and successfully, with missionaries in over 162 countries and the Church of Latter Day Saints claiming 14 million members as of January 2012 ([http://campaignstops.blogs.nytimes.com/2012/01/25/why-evangelicals-dont-like-mormons/?\\_r=0](http://campaignstops.blogs.nytimes.com/2012/01/25/why-evangelicals-dont-like-mormons/?_r=0)). Mormons also strongly encourage all members of their church to spend two years in the field, often going in pairs. These missionaries in training are trying to gain converts. In Russia, I have seen and talked with several Mormons; they all were well dressed, polite, and friendly. The two Mormons I met told me that they both had earned TEFL certificates at the home university in Utah. One young man, Tom, said: "Teaching English is a very cool way to bring people to God." Hank, his colleague, said he did not feel comfortable speaking with me.

Ayuna, a 32-year old accountant at a respected Irkutsk bank, when asked about the Mormons commented: "The Orthodox Church is in league with the current regime. At least the Mormons and those others, they are not so corrupt." Natasha, a 21-year old student, also said she had met some Mormons and attended their English classes; "They look clean and are polite. Not like some Russian boys."

Here is an excerpt from a conversation with Ayuna:

VS: Why do you go to the Mormon's English lessons?

AY: They're free.

VS: But you make money, you work?

AY: Yes, but private English lessons are about 20USD an hour, I cannot afford that.

VS: Would you convert and become a Mormon?

AY: (Laughs) No. I am an atheist, or I guess a kind of Buddhist, you know I am Buryat.

VS: So I am sure the Mormons would love to convert you...

AY: Yes. (laughs) It will never happen, but I do enjoy talking with them. They're nice.

**Analysis:** Here Ayuna has suggested that she enjoys learning English and enjoys being around the dapper Mormon young men. Their lessons do not captivate her towards the Mormon faith; instead, if anything, the fact that these young men are clean cut, polite, and energetic seems to be their selling point. Ayuna also has had contact with other evangelicals, so it may be that she is simply curious about foreigners, or eager to hear English, or both. In her eyes, however, the Mormons are not a draw toward a new faith; instead, they are perceived as a conduit toward listening to English, and exchanging chats with foreigners.

### The Assemblies of God

As mentioned, to enter Russia as an evangelical, American missionaries must get a six-month religious visa. Some missionaries, such as Madeline, a member of the Assemblies of God, got around the bureaucracy by registering as a student at a local university. Like other missionaries, she prefers to study the local language (Russian), and teach English informally, while conducting evangelical work covertly (Ozernoy, 2005). Madeline was an Assemblies of God missionary in training. At age 30, this young woman reported that she had been a missionary in training for half of her life, and that she was "totally dedicated to Jesus." She had no degree in education, or experience teaching English; her specialty in the US was accounting. "Currently the Assemblies of God USA and Assemblies of God organizations around the world make up the world's largest Pentecostal denomination with some 67 million members and adherents" (<http://ag.org/top/>). One of the 16 core beliefs of this church is that their church has a mission to save all those lost in sin ([http://ag.org/top/Beliefs/Statement\\_of\\_Fundamental\\_Truths/sft\\_short.cfm](http://ag.org/top/Beliefs/Statement_of_Fundamental_Truths/sft_short.cfm)).

Boris, Misha, and Natasha had all met Madeline. Boris and Misha were part of the congregation that Madeline had affiliated herself with. A Buryat/Russian pastor, who gave much time and energy toward helping drug addicts and those who had alcoholism problems, ran this church. The pastor visited the rehabilitation center on a daily basis, preaching and counseling those interred. After they

finished their program, many of these people opted to join his church, because it was part of the outpatient counseling recommended by the rehab services.

Boris and Misha had been members of the church for a little over a year. They sang in the choir, which consisted of a motley musical crew who sang simple religious hymns adapted to a pop music beat, using electric guitars and drums. The two men also attended Madeline's weekly English café. They also attended the weekly dinner and Bible study at Madeline's home, a very comfortable apartment funded by her church network in the USA. This home actually belonged to another Assemblies of God missionary couple on extended leave in the USA for vacation and fund raising. Natasha had been to only one of the dinner/Bible studies, but she regularly attended Madeline's English Café at a local coffee shop in the center of Irkutsk.

VS: What do you think about Madeline being an evangelical and teaching English?

NAT: I do not think we understand the concept of 'believer' in the same way. American evangelicals assume a personal, conscious commitment to Christ alone as Savior, lived out in worship and life. In contrast, I was baptized as an infant. Even if I do not attend services, when someone tries to tell me about the Bible, I feel rather offended.

VS: Why do you attend the English café?

NAT: I go for the English. I'm tired after work, it's a nice place, I get a coffee, hear English. It's nice.

VS: Do you think Madeline uses English to try to get people to attend her church?

NAT: No. She's a very nice woman. She just offers English. She doesn't push anyone.

VS: Have you been to her church?

NAT: Once. It was okay, a little strange.

VS: What do you think of people who use English and are religious?

NAT: They can do as they like, it's a free time in Russia now. If you are Orthodox or atheist you are Russian. As a Buryat, I'm a bit Buddhist; it's enough for me.

**Analysis:** Madeline made a positive impression on Natasha. She was well liked by the church community, and she tried, by offering her English café, to use this as a stepping-stone to get people to attend her church. This did not work with Natasha, who was interested in hearing and experiencing as much 'free' English as she could. At one point, Natasha even suggested that Madeline was a bit strange to teach for free, because she liked Madeline and thought her lessons were well organized. Natasha also had commented to me that Madeline must be wealthy, if she taught for 'free' and had such a nice place to live. Despite being impressed by Madeline's lifestyle, however, Natasha had no intention of ever attending the evangelical church or of changing her beliefs.

I also, for research purposes, attended Madeline's church for two months consecutively, in order to try to understand more about the religious activities. Madeline was an integral part of the youth group; she helped to organize activities, such as treasure hunts, parties, bible studies, and baby showers. She also actively studied Russian at the university, and seemed exhausted at times. I asked her about her English teaching activities, and she said: "English is a useful, global language. I think I am offering, with my English Café, in the same way I offer the youth group activities, something beneficial. It is part of my service work, and if it brings people closer to God, all the better. I'm not out to push anyone, people should be able to choose to come to Him."

Boris and Misha had opinions about Madeline's lifestyle, religious beliefs, and about her English teaching.

VS: What do you think of Americans coming to Russia to bring their religious views?

Boris: It's great. I like America. I think they can help us.

Misha: And I want to be able to live like an American.

VS: Do you go to the English café?

Boris: No. My English is not good.

Misha: No.

VS: But you attend church? And bible study?

Boris: Yes. It's great. The pastor is a fine man.

Misha: We like the dinner, to share food, in a beautiful place, it's, it's a lot different from our life, before, you know... (as addicts). I want to learn English, maybe slowly, with a tutor, because it's important in Russia to know English. Madeline will help.

**Analysis:** Madeline's behavior again her was positive and caused the two reformed addicts to respect her. They had already become members of her church, joining it after they had come out

of treatment, so her English lessons represented an added bonus, along with the dinners at the 'beautiful place.' In this case, regarding the two young men who have transformed their lives from addiction to sobriety, it is possible that English studies could impact their identities. English as a global language was also associated with the economic success of the evangelicals. These two young men may believe that by converting and by speaking English, their lives will improve. But again, it seems that the church efforts, and the economic prosperity of the evangelicals, more than Madeline's English café, have influenced their point of view.

### Conclusion

The history of missionary activity is generally connected with the history of language studies (Bawden, 1985; Pennycook & Makoni, 2005). In Russia, it is also political: The interaction between church, state, and belief in modern Russia is complex and dynamic. As an enduring spiritual tradition, Russian Orthodoxy has endured and evolved. Identifying oneself as a believer (Russian Orthodox) equates with confirming one's Russian national identity and culture, despite the fact that post-Soviet culture is evolving and disputed (Knox, 2012).

*Exploring Russian responses to American evangelicals teaching English also brings forth some key ideas regarding human behavior, as well as identity and language learning. In addition to wanting recognition and connection with others, people also desire security and safety. We all want to improve our lives. Russians in Irkutsk met with American evangelicals, some of whom had a prosperous lifestyle in relation to theirs, and who might have emanated a sense of privilege. The evangelicals' socioeconomic class was linked to their native language, English: both were considered something to aspire toward. These factors: economics and English – may influence how Russians perceive evangelicals and their spiritual message. Those Russians with some economic stability, however, appeared hesitant of accepting any or part of the evangelical doctrines presented to them by American evangelicals. Yet by accepting the idea of English as the language of opportunity, any potential Russian convert could be hoping to secure a brighter future, both materially and spiritually. This is where the argument of the moral authority of an English teacher becomes a very fine line. As Johnston (2003) asserted, all teachers have an agenda, whether they are conscious of this or not, because, as teachers, they are engaged in interactions that can be perceived along a continuum from collaboration to coercion (Cummins, 1996).*

In recent decades, religious practices have gained popularity in post-Soviet spaces. In Siberian Irkutsk, as elsewhere, it is possible to explain the current religious revival as a reclaiming of "traditions" that were suppressed by the Soviet government (Quijada, 2012). Notably, within local discourses, religion is categorized as "tradition" in contrast with what is called Soviet and post-Soviet modernity. This polar opposition assumes that the Soviet and post-Soviet system and religion were and remain mutually exclusive and fundamentally incompatible (Bourdeaux, 2007). Yet if we presume that Soviet modernity and religious practice are incompatible, the popularity of Protestant evangelicals in post-Soviet Russia seems to be an enigma.

Religion, as the antithesis of Soviet modernity and atheism was part the spectrum that defined Soviet ideology. In fact, a dialogic relationship existed between religion and science and it still continues to exist (Quijada, 2012). In the post Soviet decades I feel that the poles have shifted from modernity and atheism to Russian versus Western modernity. Caught in between these two poles are Russians like those depicted in this article: people who believe that English will bring them more opportunities, and better hopes for the future. The question remains: is hegemony involved when American evangelicals employ English language teaching as a tool to win converts?

Currently, the Russian Federation is undergoing more transformations. Within the year 2014, for example the Russian ruble has gone from 30 rubles to the US dollar (Jan 2014) to 56 rubles to the US dollar (Dec 2014). As hard times loom ominously, Russians I have interviewed continue to express their growing concerns about their economic, societal and spiritual safety. Certainly, prior Soviet religious practices – Christian, Muslim, shamanistic or other – do not carry the same connotation as those being brought by American Protestant evangelicals to these post-Soviet spaces undergoing more economic woes. Scholars argue that the collapse of the Soviet Union symbolizes more than a massive economic shift (Humphrey, 2002); it also represents a transformation of spiritual possibilities that may, serendipitously, also be connected to material transformations. The regime's current failure to provide economic prosperity is relevant to the value of English, which is perceived as a global language that can offer ways to survive. "Knowing English can mean a job inside Russia or a tool to get outside of Russia" (personal communication,

December 2014). In closing, perhaps it is more politically wise and more socially meaningful to ask not whether it is ethical for English teachers to also be evangelicals in Siberia, perhaps we should be inquiring the following: What kind of meaning is produced and what kind of identities are being formed, through the practice of using English as a way to attract converts? Is it ethical to use English for

religious strategies, knowing that Russian perceive the language as a kind of economic lifeboat? Is teaching English truly an effective medium to espouse American Protestant beliefs, or should these evangelicals be working in Russian, to deflect any hegemonic associations connected to English? In the case of Siberian Irkutsk, the research remains inconclusive.

## References

1. Agadjanian, A. (2001). Revising Pandora's Gifts: Religious and National Identity in the Post-Soviet Societal Fabric *Europe-Asia Studies*, (3): 473–488.
2. Balzer, M.M. (Ed.) (2010). *Religion and Politics in Russia: A Reader*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
3. Bawden, C.R. (1985). *Shamans, lamas and evangelicals: the English missionaries in Siberia*. London, UK: Routledge.
4. Buyandelgeriy, M. (2007). Shamans, marginal capitalism, and the remaking of history in postsocialist Mongolia. *American Ethnologist*, 34(1):127–147.
5. Caldwell, M.L. (2009). The Politics of Rightness: *Social Justice Among Russia's Christian Communities*. Problems of Post-Communism, 56(4): 29–40.
6. Canagarajah, S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
7. Christian Educators in TESOL. (2002). *CETC: For English as a second language teaching professionals*. Retrieved January 4, 2007, from <http://www.cetol.org/>.
8. Coleman, H.J. (2002). Becoming a Russian Baptist: Conversion Narratives and Social Experience. *The Russian Review*, 61: 94–112.
9. Comaroff, J., & Comaroff, J. L. (2000). Millennial capitalism: First thoughts on a second coming. *Public culture*, 12(2), 291–343.
10. Deyneka, P. and Deyneka, A. (1998). Evangelical foreign missionaries in Russia. *International Bulletin of Missionary Research* 22(2):1–9.
11. Edge, J. (2003). Imperial troopers and servants of the lord: A vision of TESOL for the 21st century. *TESOL Quarterly*, 37, 701–708.
12. Elliott, M., & Corrado, S. (1997). The Protestant missionary presence in the former Soviet Union. Religion, State and Society. *The Keston Journal*, 25(4): 333–351.
13. Griffith, T. (2004). Readers Respond to Julian Edge's "Imperial Troopers and Servants of the Lord". Unless a Grain of Wheat. *TESOL Quarterly*, 38(4):714–716.
14. Humphrey, C. (2002). *The unmaking of Soviet life: everyday economies after socialism*. Cornell University Press.
15. Johnston, B., Juhasz, A., Marken, J., & Ruiz, B. R. (1998). The ESL teacher as moral agent. *Research in the Teaching of English*, 161–181.
16. Knox, Z. (2012). Church, State, and Belief in Post-Soviet Russia *The Russian Review* 71: 122–27.
17. Kudriashova, I.V. (2003). Fundamentalism in the Modern World. *Russian Social Science Review*, (44): 3, pp. 41–62.
18. Noll, M. (2002). Evangelicals past and present. In E. L. Blumhoffer (Ed.), *Religion, politics, and the American experience: Reflections on religion and American public life* (pp. 103–122). Tuscaloosa: University of Alabama Press.
19. Norton, B. (1997). *Language, Identity, and the Ownership of English*. *TESOL Quarterly*, 31(3): 409–429.
20. Ozerov, I. (2005). Saving Souls in Siberia. *U.S. News & World Report*, 139 (24): 42.
21. Peck, A. (2001). Between Russian Reality and Chinese Dream: The Jesuit Mission in Siberia. *The Catholic Historical Review*, 87(1): 17–33.
22. Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman.
23. Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
24. Pennycook, A., & Coutand-Marin, S. (2003). Teaching English as a missionary language (TEML). Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 24, 338–353.
25. Pennycook, A., & Makoni, S. (2005). The modern mission: The language effects of Christianity. *Journal of Language, Identity and Education*, 4, 137–155.
26. Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
27. Purgason, K.B. (2004). Readers Respond to Julian Edge's "Imperial Troopers and Servants of the Lord". A Clearer Picture of the "Servants of the Lord" *TESOL Quarterly*, 38 (4): 711–713.
28. Quijada, J.B. (2012). Soviet science and post-Soviet faith: Etigelov's imperishable body. *American Ethnologist*, 39 (1): 138–154.
29. Varghese, M. M., & Johnston, B. (2007). Evangelical Christians and English language teaching. *TESOL Quarterly*, 41(1), 5–31.
30. Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21–44.
31. West, C. (1992). A matter of life and death. *October* 6(1): 20–23.

Статья поступила в редакцию 21.01.15

УДК 37.036.5

**Koshelev L. Yu.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, *Hakass State University n.a. N.F. Katanova (Abakan, Russia)*,  
E-mail: [t5825@mail.ru](mailto:t5825@mail.ru)

## LEARNING THE LANGUAGE OF PAINTING AS A MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC TASTE OF FUTURE TEACHERS.

The article deals with the problem of artistic and aesthetic taste of future kindergarten teachers. Its relevance is associated with the important role of artistic and aesthetic taste in the formation of a person, reflecting the level of self-determination of the human personality, aesthetic and general professional culture and pedagogical skills. The paper makes a focus on the difference of artistic and aesthetic kinds of taste and distinguishes them from one another. The author carefully examines the key concepts in the constructed system they work with students in the study subjects "Theory and technology development of children's graphic activity" and "Workshop on graphic activity". The author describes them as a worked out system of tasks aimed at learning the language of painting, that has both theoretical and practical values. The research gives the results of experimental studies confirming its effectiveness.

**Key words:** aesthetic taste, painting, language of painting, elements of the language of painting.

**Л.Ю. Кошелева**, канд. пед. наук доц. Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан,  
E-mail: [t5825@mail.ru](mailto:t5825@mail.ru)



## ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА ЖИВОПИСИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В статье рассматривается проблема развития художественно-эстетического вкуса будущих воспитателей детского сада. Её актуальность связана с важнейшей ролью художественно-эстетического вкуса в становлении личности, отражающего уровень самоопределения человеческой индивидуальности, эстетической и общепрофессиональной культуры и педагогического мастерства. Автор тщательно анализирует ключевые понятия в выстроенной им системе работы со студентами в рамках изучения дисциплин «Теории и технологии развития детской изобразительной деятельности» и «Практикум по изобразительной деятельности». Автор описывает разработанную им систему заданий, направленную на изучение языка живописи, имеющую как теоретический, так и практический характер, приводятся данные экспериментального исследования, подтверждающие её эффективность.

**Ключевые слова:** художественно-эстетический вкус, живопись, язык живописи, элементы языка живописи.

Очевидно, что будущие педагоги дошкольного образования в силу выбранной профессии, должны обладать достаточным уровнем эстетического развития (культуры), не только позволяющим использовать современные подходы в организации изобразительной, театрализованной деятельности детей, но и «взаимодействовать с миром на основе пробудившегося и развитого стремления к красоте, ...добиваясь совершенных, гармоничных и прекрасных результатов» [1, с. 100].

Художественный вкус выступает важнейшей составляющей эстетической культуры личности, определяющей её профессиональную компетентность и творческую направленность в педагогической деятельности. Помимо того, *эстетический и художественный вкус* характеризуют уровень самоопределения человеческой индивидуальности, становления личности, показатель эстетической и общепрофессиональной культуры и педагогического мастерства [2].

Проблема развития художественного вкуса как важнейшего качества личности, привлекала внимание многих ученых (Н.Н. Волков, Н.И. Киященко, Л.Н. Коган, О.В. Лармин, Б.М. Неменский, В.А. Разумный, В.К. Скатерщиков, П.М. Якобсон, С.М. Яковлев и др.), однако развитие *художественного вкуса* будущих воспитателей детского сада средствами изучения языка живописи практически не исследовалась.

Нами была предпринята попытка рассмотреть ряд научных воззрений на сущность проблемы развития эстетического вкуса личности [3], которая началась с определения терминов *эстетический и художественный вкус*. Существует точка зрения, согласно которой они не тождественны, поскольку художественный вкус присущ тем людям, которые способны к созданию произведений искусства, специалистам в различных его областях, а эстетический – всем, кто окружающую действительность и произведения искусства воспринимает эстетически. Мы не разделяем такой взгляд на сущность *эстетического и художественного вкуса личности* и считаем правомочным использовать термин *«художественно-эстетический вкус»*, соединив два понятия в единое целое. На основе анализа ряда научных работ по обозначенной теме, нами сделаны следующие выводы:

– *художественно-эстетический вкус – важнейшая характеристика становления личности*, отражающая уровень самоопределения человеческой индивидуальности. Она не сводится к простой способности эстетической оценки, а завершается присвоением или отрицанием культурной, эстетической ценности;

– *задача формирования высокого художественно-эстетического вкуса одна из важнейших в воспитании личности*. Вкусовые пристрастия человека выстраиваются: от первой ступеньки – чувственного суждения (мне нравится) к рациональному (объясняет, что и почему именно нравится) на вершину к целостности, способности получать наслаждение, пищу для интеллекта;

– эстетические взгляды человека, его художественно-эстетический вкус относится к числу наиболее сокровенных, составляющих внутренний мир личности. Художественная нетребовательность в искусстве часто приводит и к откровенной пошлости в жизни, так как незримо проникает в сознание зрителя, его интимные стороны личной жизни;

– *неразвитость, примитивность художественно-эстетического вкуса личности* выражается в слепом следовании лишь сюжету, принимаемому за единственный признак высокой художественности произведения, отождествление его с действительностью, требование буквального правдоподобия, отсутствие творческого полёта фантазии, художественного домысла;

– *развитый художественно-эстетический вкус* предполагает глубокую и разностороннюю оценку произведения личностью, воспринимающей форму и содержание не как раздельно существующие компоненты, а как неразрывное целое, при этом присутствует:

а) интерес к подлинно прекрасным, классическим образцам искусства;

б) умение видеть и давать оценку художественному произведению, не по его сюжету, а его по смысловой стороне,

в) умение отличать художественные произведения от нехудожественных, подделок и суррогата;

– *первая «ступенька»* в развитии художественно-эстетического вкуса личности – способность к *эстетическому восприятию* произведений искусства, требующая активной работы многих механизмов психики: непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных [3].

По своей сути данные выводы совпадают с определением Б.М. Неменского, характеризующего художественно-эстетический вкус, как *«невосприимчивость к художественным суррогатам»* и *«жажду общения с подлинным искусством»* [4]. В этом же направлении мыслит Е.О. Гусев: «Эстетический вкус – это способность непосредственно, по впечатлению, без особого анализа чувствовать, отличать подлинно прекрасное, подлинные эстетические достоинства явлений природы, общественной жизни и искусства» [5, 37].

Исходной точкой осуществленной нами в рамках преподавания дисциплин «Теория и технологии развития детской изобразительной деятельности» и «Практикум по изобразительной деятельности» исследовательской работы, направленной на развитие художественно-эстетического вкуса студентов, стал констатирующий эксперимент, включающий два задания. Студентам было предложено из десяти произведений живописи, разных по жанру и манере исполнения:

1. В. Ван Гог «Звездная ночь»;
2. К. Моне «Мост Ватерлоо»;
3. И. Шишкин «Рожь»;
4. Н. Альтман «Подсолнухи»;
5. В. Суриков «Взятие снежного городка»;
6. А. Лентулов «Кисловодский пейзаж со створками дверей»;
7. А. Шиллов «Фиалки»;
8. А. Саврасов «Проселок»;
9. И. Репин «Запорожские казаки пишут письмо турецкому султану»;
10. В. Кандинский «Картина с зеленым центром»

выбрать два, наиболее понравившиеся, и, как можно более убедительно, обосновать свой выбор. Инструкция давала следующую: «Перед вами десять репродукций с картин разных художников-живописцев. Выберите из них два, которые вам больше всего нравятся. Объясните, почему вы выбрали именно эти работы». В обследовании участвовали 37 студентов второго курса, будущих педагогов дошкольного образования. Мы получили следующие результаты. Предпочтения в выборе работ выстроились таким образом:

А. Шиллов «Фиалки» выбрали 87% обучающихся;

И. Шишкин «Рожь» – 53%;

И. Репин «Запорожские казаки пишут письмо турецкому султану» – 27%.

Остальные работы выбирались студентами не более 1-2 раз. Совсем без внимания остались произведения А. Лентулова, Н. Альтмана и В. Кандинского. Наиболее характерные обосно-

вания: «Мне не нравятся непонятные картины, но нравятся реальные, где предметы нарисованы ясно», «Я выбрала «Рожь» и цветы, а на остальных картинах не поняла, что изображено»; «Я выбрала две работы, на остальных что-то размытое, неопределенное»; «Мне понравилось, что цветы четкие на картине. Ска-терть ажурная»; «Что-то веселое там происходит, мне понрави-лось». На основании таких рассуждений невозможно заключить, что студенты предпочитают высокохудожественные произведе-ния живописи китчу и не видят в них только сюжет.

Проанализировав полученные данные, мы сделали вывод о преобладании низкого уровня развития художественно-эстетиче-ского вкуса у студентов исследуемой группы.

В качестве второго задания мы предложили студентам на-писать эссе на тему «Мой любимый художник», которое выпол-нялось ими вне рамок занятия. В этом задании выбор произве-дения живописи не был ограничен и зависел только от самого студента. Анализ эссе лишь подтвердил выше сделанные нами выводы, так как интерес студентов был проявлен только к про-изведениям живописи достаточно ограниченного круга, реали-стического плана, и, как написали они сами, понятным и ранее знакомым по школьным учебникам.

Мы предположили, что существенным образом повлиять на уровень развития художественно-эстетического вкуса студентов может изучение *языка живописи* как искусства, занимающего особое место среди других видов изобразительного искусства, прежде всего, в силу *цвета* — своего основного средства эмо-ционального воздействия на зрителя. Образы живописи, помимо того, в силу своей наглядности, несут в себе возможность полу-чить практически бесконечную информацию в одно мгновение. Живопись обладает высокой степенью воздействия на чувства и мысли зрителя, хотя, как и другие изобразительные искусства, иллюзорна.

Живопись в словарях эстетических терминов обычно опре-деляется как вид изобразительного искусства, произведения ко-торого создаются с помощью красок, наносимых на какую-либо поверхность. Сущность этого искусства плохо поддается фор-мальному перечислению его особенностей и более адекватно может быть выражена в художественно-образной форме, что сделано К. Паустовским в его словах не только о творчестве Ван Гога, но и живописи вообще: «На своих холстах он изобра-зил землю. Он как бы промыл ее чудотворной росой, а она ос-ветилась красками такой яркости и густоты, что каждое старое дерево превратилось в произведение скульптуры, а каждое клеверное поле — в солнечный свет, воплощенный во множе-стве скромных цветочных венчиков» [6]. Точны и образны сло-ва К. Юона о сущности живописи: «Живое письмо, или письмо о живом» [7].

Как в любом виде искусства, в произведении живописи раз-личается его *содержание (идея) и форма (выразительные сред-ства)*, с помощью которых эта идея воплощается и становится достоянием зрителя. Особенность взаимосвязи формы и содер-жания в искусстве в том, что форма представляет собой сам спо-соб существования содержания, его внутреннюю структуру: «... Содержание есть не что иное, как переход формы в содержание, а форма есть не что иное, как переход содержания в форму» [8, с. 142]. Часто неискушенные в искусстве зрители отождествляют содержание произведения искусства с *сюжетом* — одним из эле-ментов его формы, что является неправомерным.

В системе выстроенной нами работы, были выделены наи-более значимые для создания художественного образа в живо-писи выразительные средства (элементы языка), на ознаком-ление с которыми студентов мы обращали внимание в первую очередь. Это, прежде всего, *цвет* — основное средство вырази-тельности в живописи. В произведениях живописи он образует цельную систему (колорит), единство цветовых тонов (красочную гамму), неизменяемый локальный цвет и изменения цвета (полу-тона, переходы, оттенки), показывающие различия в освещении предметов и в их положении в пространстве, а также рефлексы, показывающие взаимодействие различно окрашенных предме-тов; общий живописный тон, позволяющий изобразить предме-ты в единстве с окружающей средой [9]. Н.Н. Волков обращает внимание на то, что краски картины могут содержать немного изобразительных качеств, не изображать свет и тень, состояние среды и глубокое пространство, но они должны составлять *вы-разительный аккорд, вызывающий отклик в душе зрителя* [9]. Цвет в живописи (колорит, цветовая гамма) передаёт характер среды — её туманную густоту или чистоту и прозрачность; по-зволяет ощутить предмет — его тяжесть или легкость, характер

поверхности, объем. Он может и создавать настроение, печаль-ное или радостное, вносить бурный драматизм или спокойную ясность. Краски титиановского «Себастьяна», к примеру, нельзя назвать красивыми, но они в высшей степени выразительны, как выразителен тяжелый красный колорит в поздних работах Рем-бранда [9].

Помимо цвета, в построении системы нашей работы был сделан акцент на такие важнейшие элементы языка живописи, как *формат* произведения, *пространство (перспектива, уводы в глубину)*, *свет и воздух, фактура и мазок, контрасты, сю-жет*.

*Формат* — форма выполняемого изображения (отношение высоты к ширине), своеобразное «окно» в мир, созданный на холсте. Формат не нужно путать с размером произведения, хотя размер также в значительной степени влияет на наше восприя-тие и является одним из выразительных средств в изобразитель-ном искусстве. Формат обусловлен содержанием произведения и для обобщенного строя произведения (уравновешенность, эпич-ность, широта или монументальность и т.п.) имеет существенное значение.

*Пространство* — чудо живописи, увлекающее даже неис-кушенного зрителя, это ее парадоксальность — трёхмерность, глубина на плоскости, создаваемая с помощью линейной и цве-товой перспективы. Пространство в картине — существенный компонент и место действия и вместе с тем среда, в которую по-гружены предметы, компонент их характеристики. В этой среде вещам и людям может быть тесно и просторно, уютно и пустынно. Пространство картины строится и с помощью освещенности, *света и воздуха*, передающие глубину (третье измерение) на плоскости.

*Свет и воздух* также можно причислить к драгоценному качеству живописи, определяющие уровень художественности произведения во все времена. Но особенный смысл света и воз-духа в живописи мы находим у французских импрессионистов, знакомству студентов с творчеством которых мы придавали осо-бое значение для понимания ими смысла искусства живописи вообще. «... импрессионисты ...дали перевес в своих картинах подвижной и зыбкой стихии света и воздуха над устойчивостью предметного мира. Их подвижный мелкий мазок создавал мер-цающую жемчужную поверхность, будто легкую завесу тумана, сквозь которую светились лишенные отчетливых очертаний глубины улиц... Небо и вода, свет и воздух, каменные стены и мокрая мостовая, зелень, трепещущая под ветром, засияли ты-сячами летучих оттенков, никогда не замечавшихся прежней жи-вописью...» [9, с. 59].

Поверхность изображения, красочный слой, другими слова-ми *фактура* может быть гладкой либо выпуклой (объемной) и создается *характером мазка*, а также *материалами и техника-ми* живописи. Фактура в живописи несет в себе большой смысл, она создает два вида *света* — отражаемый поверхностью, и глу-бокий, внутренний. Первый свет динамичный, но бескрасочный; второй — горит цветом, проходя через несколько красочных сло-ев. Можно сказать, что красочная звучность и выразительность произведения в целом тем сильнее, чем больше внутренний свет превосходит внешний [10]. Мы обращали особое внимание в работе со студентами на такие материалы живописи как *аква-рель, гуашь и пастель*.

*Аквафель* — удивительная по красоте техника, создающая эффект легкости, воздушности и тонких цветовых переходов, хотя она, пожалуй, самая сложная из всех живописных матери-алов. Аквафель не допускает исправлений в отличие от *гуаши*, которая также может быть достаточно прозрачной, нежной, но и иметь плотный слой, перекрывающий один цвет другим. Па-стель (цветные мелки) имеет свои выразительные возможности и доступна для всех желающих прибегнуть к изобразительному творчеству. Пастель проста в использовании (возможность ис-править нарисованное, перекрасить цвет, усилить или ослабить тон), имеет большой диапазон яркости и цвета. Все живопис-ные техники служат для выражения содержания произведения: чувств, мыслей автора, их использующего и в произведении жи-вописи никогда не бывают случайными.

Мы обращали внимание студентов и на такое важнейшее выразительное средство живописи как *контраст*. Как известно, контраст — противопоставление каких-либо крайностей, проти-воположностей друг другу. Что можно противопоставлять в произведении живописи? Это большие и маленькие предме-ты, теплые и холодные цвета в их окраске, светлые и темные тона и т.п. Контраст служит выявлению сути живописного про-

изведения, высвечиванию его содержания. В. Ван Гог так писал о своей картине «Ночное кафе в Арле»: «Я пытался показать, что кафе – это то место, где можно погибнуть, сойти с ума или совершить преступление. Словом, я пытался, сталкивая контрасты нежно-зеленого и веронезе с жёлто-зеленым и жёстким сине-зелёным, воспроизвести атмосферу адского пекла, цвет бледной серы, передать демоническую мощь кабака-западни» [10, с. 144].

Что касается сюжета произведения живописи, то мы должны отличать его от темы. В изобразительном искусстве сложились «вечные» темы, к которым обращались и обращаются художники: любовь, самопожертвование, борьба добра и зла, материнство и др. Сюжет произведения – внешняя канва, которая – всего лишь «мостик, проложенный к существу (содержанию) произведения» [10, с. 30]. Сюжет и тема произведения искусства легко переводимы на язык слов, содержание же неизмеримо глубже. Известно, что сюжет в произведении живописи может вовсе отсутствовать, как это бывает в т.н. *беспредметном* искусстве.

Система нашей работы в рамках преподавания дисциплин «Теория и технологии развития детской изобразительной деятельности» и «Практикум по изобразительной деятельности» включала теоретические (лекционные), семинарские и практические занятия, причем приоритет был отдан двум последним формам обучения, где инициатива принадлежала самим обучающимся.

Для проведения семинарских занятий и практикумов мы разработали ряд специальных тем и заданий. Мы просили студентов подготовить электронные презентации на тему: «Что такое живопись», «Язык живописи», «Открытие» пространства в живописи Возрождения», «Великие живописцы прошлого», «Свет и цвет в живописи», «Импрессионизм – новое миропонимание», «Колорит в живописи», «Что такое беспредметная живопись» и др., в которых должна была проявиться индивидуальность обучающихся, их оригинальное понимание задания. Практикумы посвящались таким темам: «Техника «вливания цвета в цвет (акварель)», «Мы – импрессионисты (раздельный мазок в живописи, гуашь)», «Три плана в живописи (рисуем воздух)», «Можно ли нарисовать невидимое», «Рисуем чувства», «Как услышать живопись», «Как увидеть музыку» и др.

Наша система работы заканчивалась ещё одним эссе «Мой любимый художник 2». Студенты написали, что многое узнали на наших занятиях, заинтересовались непривычными для себя видами искусства, в частности, т.н. беспредметной живописью, «открыли» ее для себя. Выбор любимых художников на этот раз включал такие имена как К. Моне, В. Кандинский, Г. Климт, что свидетельствует о расширении художественного кругозора, большем понимании искусства и интересе к высокохудожественным творениям великих мастеров. Всё это подтвердило эффективность проведенной нами работы, подбора наших заданий, направленных на развитие художественно-эстетического вкуса будущих воспитателей детского сада.

#### Библиографический список

1. Киященко, Н.И. *Эстетика жизни*: в 3-х ч. Москва, 2000; Ч. 3.
2. Скатерщиков В.К. *Об эстетическом вкусе*. Москва, 1974.
3. Кошелева Л.Ю. Проблема развития художественного вкуса будущих педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6(43): 58-61.
4. Неменский Б.М. *Педагогика искусства*. Москва, 2007.
5. Гусев Е.О. *Творческий процесс и художественное восприятие*. Ленинград, 1978.
6. Паустовский К.Г. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, 1978; Т. 2.
7. Осмоловский Ю., Юон К.Ф. Москва, 1983.
8. Гегель, *Сочинение*. Москва; Ленинград. 1933; Т. I: § 133.
9. Полева Н.С. Цвет как язык живописи в психологии искусства Н.Н. Волкова – *Культурно-историческая психология*. 2007; 2: 93-100.
10. Герчук Ю.Я. *Основы художественной грамоты: Язык и смысл изобразительного искусства*. Москва, 1998.

#### References

1. Kiyaschenko, N.I. *Estetika zhizni*: v 3-h ch. Moskva, 2000; Ch. 3.
2. Skaterschikov V.K. *Ob esteticheskom vkuse*. Moskva, 1974.
3. Kosheleva L.Yu. Problema razvitiya hudozhestvennogo vkusa buduschih pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6(43): 58-61.
4. Nemenskij B.M. *Pedagogika iskustva*. Moskva, 2007.
5. Gusev E.O. *Tvorcheskij process i hudozhestvennoe vospriyatie*. Leningrad, 1978.
6. Paustovskij K.G. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva, 1978; T. 2.
7. Osmolovskij Yu., Yoon K.F. Moskva, 1983.
8. Gegel', *Sochinenie*. Moskva; Leningrad. 1933; T. I: § 133.
9. Poleva N.S. Cvet kak yazyk zhivopisi v psihologii iskusstva N.N. Volkova – *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya*. 2007; 2: 93-100.
10. Gerchuk Yu.Ya. *Osnovy hudozhestvennoj gramoty: Yazyk i smysl izobrazitel'nogo iskusstva*. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 27.01.15

УДК 378

**Magomedalieva M.R.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of IT, Dagestan State Pedagogical University (Mahachkala, Russia), E-mail: muminatroma@list.ru

**ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS DURING THEIR VOCATIONAL TRAINING TO PROJECT ACTIVITIES.** The article analyzes the state of readiness of future teachers of vocational training to the project activities using the potential of computer technology. The computer is a powerful teaching device, greatly enhancing the potential of the student in project activities. Application of modern technologies in education creates favorable conditions for the formation of the personality of the future teacher that implies the ability to competently use information sources to assess its accuracy, to relate new information with prior knowledge, the ability to organize the information process. To analyze the potential of computer technology in preparing future teachers of vocational training to the project activity showed that the computer is a powerful teaching device, greatly enhancing the potential of students, who are going to be future teachers, in project activities.

**Key words:** project, project activities, project method, computer technology.

**М.Р. Магомедалиева**, канд. пед. наук, ст. преп. каф. информационных технологий ФГБОУ ВПО «ДГПУ», г. Махачкала, E-mail: muminatroma@list.ru



## АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируется состояние готовности будущих педагогов профессионального обучения к проектной деятельности с использованием потенциальных возможностей компьютерных технологий. Компьютер является мощным учебно-техническим устройством, значительно повышающим потенциал студента в проектной деятельности. Применение современных технологий в образовании создаёт благоприятные условия для формирования личности будущего педагога, что подразумевает – умение грамотно пользоваться источниками информации, оценивать её достоверность, соотносить новую информацию с полученными ранее знаниями, умение правильно организовать информационный процесс. Анализ потенциальных возможностей компьютерных технологий в подготовке будущих педагогов профессионального обучения к проектной деятельности показал, что компьютер является мощным учебно-техническим устройством, значительно повышающим потенциал студента – будущего педагога в проектной деятельности.

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, метод проектов, компьютерные технологии.

Перед отечественным образованием поставлена важная задача: подготовить подрастающее поколение к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, в котором ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации. Ключевую роль в решении данных задач играет владение современным студентом ИКТ. В связи с изменением доминанты профессиональной деятельности необходимо готовить будущих педагогов профессионального обучения к разнообразным видам деятельности, в том числе, к проектной деятельностью, связанной с обработкой информации, освоении средств информатизации и ИКТ. Большинство выдающихся людей, политических лидеров обладают проектным типом мышления. В современном педагогическом вузе есть «все возможности для развития проектного мышления будущих педагогов с использованием информационно-компьютерных технологий, открывающих для преподавателя новые возможности в преподавании своего предмета» [1, с. 98].

С использованием компьютерных технологий обучение проектной деятельностью будущих педагогов профессионального обучения происходит более эффективно, что объясняется тем фактом, что с помощью данных технологий существует возможность создавать виртуальный образ какого-либо объекта, комбинировать его составные элементы, варьировать размерность, ориентацию, функциональную направленность проекта, степень индивидуальности обучения, увеличить скорость обработки информации и её количество. Сегодня в процессе обучения студенты уже применяют некоторые составляющие проектной деятельности в процессе работы с компьютерными программами. Так как эта деятельность реализуется будущими педагогами профессионального обучения фрагментарно, то не принимается во внимание возможность вариативного проектирования виртуального образа объекта, а также не осуществляется деятельная информатизация этого процесса. Успешное решение задач готовности будущего педагога профессионального обучения к проектной деятельности может быть достигнуто только при переходе к использованию достижений информационно-коммуникационных технологий, твердотельным моделированием и компьютерными базами знаний. Студенческий юношеский возраст обладает необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолевать возникающие трудности и не утрачивает интерес к длительной работе, способен не терять из поля зрения интересующую их значимую цель. Проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности будущего педагога профессионального обучения, учесть его психологические особенности и минимизировать отрицательные проявления адаптации к вузовской жизни. Для большей заинтересованности студента проект должен иметь личностно значимую цель, сформулированную в виде проблемы, решая которую, автор работы определяет свою стратегию и тактику, самостоятельно распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе ИКТ. В прежние годы «серьёзную трудность представлял поиск информации в условиях её дефицита, то спецификой сегодняшнего дня становится работа в условиях её обилия. Это приносит свои плоды, так как развивает навыки критического подхода к источнику информации, приучает к проверке достоверности, отсеиванию второстепенных или сомнительных сведений, делает проектировщика устойчивым к разного рода побочным влияниям, в том числе и к агрессивной рекламе» [2, с. 44]. Тем самым проектные компетенции являются важными профессиональными компетенциями, которые включаются в образовательные программы подготовки педагогов на

всех ступенях многоуровневого обучения [3].

В рамках развития проектной деятельности в вузе с помощью внедрения ИКТ появилась необходимость разработки системы принципов дидактической технологии: *научность* (необходимость включения фундаментальных положений современной науки, а также вопросов перспектив ее развития, при этом способы усвоения учебного материала должны быть адекватны современным научным способам познания); *системность* (структурированность изложения материала и выделение основных понятий, связей, основа для разработки содержания компьютерной обучающей программы, а также метод современного научного познания); *индивидуальная доступность* (возможность достижения цели обучения, наличие разветвлений, путей и скоростей прохождения учебного курса, оказание помощи в виде пояснений, дополнительных указаний и задач, постоянный контроль и поддержка на необходимом уровне мотивации студента); *интерактивная наглядность* (позволяет увидеть то, что не всегда возможно в реальной жизни даже с помощью чувствительных и точных приборов, осуществить различные действия, изучить их не только статичное изображение, но и динамику развития в различных условиях, вычленив главные закономерности изучаемого предмета или явления, так и рассмотреть его в деталях).

Вместе с тем интерактивная наглядность позволяет говорить о новом инструменте познания – *когнитивной компьютерной графике*, которая не только представляет знания в виде образов-картинок и текста, а также позволяет визуализировать те человеческие знания, для которых ещё не найдены текстовые описания, или которые требуют высших ступеней абстракции.

Принцип *систематичности и последовательности* (определяет организацию учебного материала, так и с системой действий обучаемого по его усвоению; последовательность специфических действий – восприятие информации с экрана дисплея, работа в знаковых моделях, ввод ответа с клавиатуры. Последовательность получила свой смысл в информационных технологиях обучения, где понимается очерёдность выдачи учебных фрагментов обучающей программой, построение и корректировка наиболее эффективной последовательности при самостоятельной работе обучаемого в интеллектуальных учебных средах. В зависимости от содержания учебного материала, последовательность предоставления знаний студенту могут строиться либо по индуктивному, либо по дедуктивному методу; *сознательность* (принцип обеспечен методикой организующей стратегии, в которой отдаётся предпочтение современным информационным технологиям обучения, направлена на воспитание стратега, который рассматривает предметы и явления в их взаимосвязи, самостоятельно изучает материал, дополняя полученные в учебном заведении знания). Для реализации принципа сознательности студенту сообщаются цели и задачи обучения, сведения о предметной деятельности и основных этапах её осуществления. Его успешность реализации зависит от теоретического уровня курса, полноты раскрытия изучаемых понятий и их взаимосвязей.

Завершающим этапом проекта может стать его презентация. Студент готовит аннотацию, тезисы проектной разработки, знакомит с ней представителей жюри. При разработке презентации учитывается, что она: быстро и доходчиво изображает вещи, которые невозможно передать словами; вызывает интерес и делает разнообразным процесс передачи информации; усиливает воздействие выступления.

Анализ потенциальных возможностей компьютерных технологий в подготовке будущих педагогов к проектной деятельности

показал, что компьютер является мощным учебно-техническим устройством, значительно повышающим потенциал студента в проектной деятельности [4]. «Между студентом и машиной создаётся симбиоз, в котором каждый делает то, что лучше может сделать. При этом ведущая роль остаётся за педагогом вуза» [5].

На начальном этапе изучалась проблема востребованности использования проектирования в образовании.

1. Изучение главных дидактических требований к формированию круга специальных учебно-методических задач позволило нам определить учебно-методическую задачу как такую задачу, которая ставится перед обучаемым в ходе методической подготовки при осуществлении проектной деятельности, чьи условия определяют компоненты деятельности преподавателя информатики, в то время как решение отвечает итогам этой деятельности и направлено на формирование готовности студентов к организации проектной деятельности.

2. Обучение основам проектной деятельности студентов наиболее разумно организовать при выполнении конкретного проекта. Вместе с тем дефицит учебного времени приводит к тому, что трудоёмкость проектной деятельности не позволяет освоить её полноценно.

3. Под организацией проектной деятельности студентов мы будем рассматривать как процесс, основанный на многоэтапной деятельности педагога вуза: создание, проведение учебного про-

екта, и оценивание результатов этого проекта; формулирование учебной проблемы, уточнение целей и задач проектной деятельности студентов; определение конечного вида образовательного продукта, которые создают студенты; отбор содержания, структурирование содержательной части проекта (конструктивно-проектировочная деятельность); постановка проблемной ситуации совместно со студентами и формулирование активизирующих вопросов, приводящих к диалогу, дискуссии, организации групповой и парной работы (организационная деятельность); консультирование студентов в процессе разработки проекта и организация самооценки работ студентов (организаторская деятельность) и т.д.; установление межличностного и делового общения между студентами, создание положительного отношения к работе (коммуникативная деятельность); оценка промежуточных результатов и коррекция проекта, конечных результатов проектной деятельности студентов, анализ эффективности применяемых методов, приёмов и средств обучения (гностическая деятельность).

Анализ потенциальных возможностей компьютерных технологий в подготовке будущих педагогов профессионального обучения к проектной деятельности показал, что компьютер является мощным учебно-техническим устройством, значительно повышающим потенциал студента в проектной деятельности.

#### Библиографический список

1. Кимишкез Ю.И. *Информационно-компьютерные технологии в проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся современной школы*. Томск, 2010.
2. Лапчик М.П. *Методика преподавания информатики*. Москва, 2001.
3. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского Федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1(44): 26-28.
4. Сорокопуд Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4(41): 98-200.
5. Скок Г.Б. *Как проанализировать собственную педагогическую деятельность*. Российское педагогическое агентство. Москва, 1998.

#### References

1. Kimishkez Yu.I. *Informacionno-komp'yuternye tehnologii v proektnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchastihisya sovremennoj shkoly*. Tomsk, 2010.
2. Lapchik M.P. *Metodika prepodavaniya informatiki*. Moskva, 2001.
3. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie masterskoj programmy po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v kontekste metodologii TUNING (opyt Severo-Kavkazskogo Federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1(44): 26-28.
4. Sorokopud Yu.V. Novye trebovaniya k podgotovke prepodavatelej vysshej shkoly v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4(41): 98-200.
5. Skok G.B. *Kak proanalizirovat' sobstvennyuyu pedagogicheskuyu deyatel'nost'*. Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo. Moskva, 1998.

Статья поступила в редакцию 19. 01.15

УДК 37.014.53

**Naumov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Special Pedagogy and Psychology Department, Perm State Humanities and Pedagogy University (Perm, Russia), E-mail: naumov\_alan@bk.ru

**Voroshnina O.R.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Special Pedagogy and Psychology Department, Perm State Humanities and Pedagogy University (Perm, Russia), E-mail: voroshnina3008@yandex.ru

#### COMPARATIVE ANALYSIS AND MODERN TRENDS IN EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**IN RUSSIA AND ABROAD.** The article analyzes the formation and development of the education of children with special educational needs in Norway, USA, Canada, Germany, India and Russia. The research tasks are to correlate features of the educational policies of these countries and to compared them with some of the provisions of the educational legislation, particularly personnel policy. In the course of the study the authors identified general trends in the education of children with special educational needs and found that special and mass education as a rule comprise one system where special and general educational principles merge. The researchers also note that there is an increase in the number of children who need special methods in school. The paper is based on the analysis that presents trends and prospects of further development of the education of children with special educational needs in Russia.

**Key words:** inclusive education, persons with special educational needs, policy of inclusion, special school.

**A.A. Наумов**, канд. пед. наук, доц. каф. специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Пермь, E-mail: naumov\_alan@bk.ru

**О.Р. Ворошни́на**, канд. псих. наук, доц., зав. каф. специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Пермь E-mail: voroshnina3008@yandex.ru

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

В статье анализируется становление и развитие образования детей с особыми образовательными потребностями в Норвегии, США, Канаде, Германии, Индии и России. В качестве исследовательской задачи была определена попытка сопоставления особенностей образовательной политики данных стран, сравнение некоторых положений образовательного законодательства, особенностей кадровой политики. В ходе проведенного исследования авторы выделяют общие тенденции развития образования лиц с особыми образовательными потребностями, которые заключаются в слиянии систем специального и массового образования и увеличении количества детей данной категории в массовых школах. На основе проведенного анализа представлены направления и перспективы дальнейшего развития образования лиц с особыми образовательными потребностями в России.

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, лица с особыми образовательными потребностями, политика инклюзии, специальные школы.

В настоящее время отличительной чертой образовательной политики многих экономически развитых стран в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья является переориентация системы специального коррекционного образования на интеграционную форму обучения в массовых учебных заведениях. Исходя из анализа ряда работ зарубежных исследователей (W. Barsch, W. Bürl, Feuser, G. Hössl, A. Hinz, A. Jantzen A.U. Jantzen, A. Wetzel и др), можно сделать вывод о том, что проводимая образовательная политика согласуется с международными принципами в сфере специального образования таких стран, как Германия, Канада, Норвегия, США, Швеция и находит свое отражение в законодательстве о социальной защите инвалидов [1, 2, 3, 4].

В последние годы понятие интеграции приобрело в Норвегии большую популярность. В соответствии с принципом интеграции действует двухкомпонентная модель, когда особые потребности некоторых учащихся рассматриваются как обстоятельство, требующее дополнительной помощи, из-за чего приходится изыскивать дополнительные ресурсы или перераспределять имеющиеся. Взгляды на проблему обучения детей с особыми нуждами напрямую связаны с преобразованием всей системы социального обслуживания и всей социальной политики государства. На каждом уровне (индивидуальном, социальном, системном, глобальном) существуют свои особые закономерности, которые необходимо тщательно проанализировать. В сумме они позволяют дать более или менее полную картину всего сложного процесса. При этом социальный анализ имеет дело преимущественно с ценностными установками, существующими в данном обществе. Системный анализ направлен на выявление тех аспектов деятельности школы как организации, которые мешают интеграции. Выходя на глобальный уровень, мы сталкиваемся с противоречиями между политическими лозунгами и существующей практикой. Такой широкий концептуальный подход необходим для учёта всех аспектов интеграции. На индивидуальном уровне мы должны рассмотреть условия и результаты этого процесса в отношении конкретного человека. Исследователи (Söder, 1980) выделяют физические, социальные, функциональные и социетальные компоненты. Из такого понимания объекта вытекает множественность потенциальных мероприятий. Более того, каждая конкретная группа людей требует собственных подходов. Ведь инвалиды – это внутренне чрезвычайно разнородная категория. Сюда входят глухие и слабослышащие, слепые и слабовидящие, люди с нарушениями опорно-двигательного аппарата, лица с психическими заболеваниями, интеллектуальными дефектами, эмоциональными расстройствами и т.д. На практике интеграция означает, что массовая школа берет на себя обязательства, связанные с обучением и воспитанием всех этих категорий детей.

Политика инклюзии означает изменение школьных приоритетов и всего характера обучения. Сами педагогические задачи формулируются иначе, чем при традиционном подходе к обучению в системе специальных школ.

Поэтому невозможно просто перенести методы обучения и воспитания, используемые в специальной школе, в массовую школу, реализующую программу интеграции. В настоящее время в Норвегии заметно набирает силу процесс ликвидации специальных школ и превращения их в учебные центры общего профиля. Параллельно начата также широкая программа переподготовки учителей специальных школ для работы в новых

условиях. Система специальных школ сложилась как некое дополнение к системе массовых школ и связанных с ними служб. В связи с реформой встала задача переориентировать персонал специальных школ на иные задачи, и, как уже отмечалось, на это были выделены соответствующие средства. Однако проблема состоит в том, что те образовательные учреждения, которым поручена функция переподготовки учителей, сами во многом консервативны, то есть ориентируются на традиционные роли и не способны в полной мере вооружить учителей теми специфическими умениями, которые необходимы для работы в условиях интеграции [5].

Сохраняется значительный спрос на специальное образование вне массовой школы. Как ни парадоксально, эта модель обучения может рассматриваться как проявление принципа интеграции – если не на уровне класса, то на уровне школы. Благодаря специальному образованию такого рода учащимся с особыми нуждами удается посещать массовую школу, хотя и не в полном объеме. Исследования, проводившиеся в Норвегии (J. Vislie, 1995), показывают, что большая часть детей с особыми потребностями (84%) посещает обычные школы и классы. Приходится также отметить, что огромные средства тратятся на содержание системы специального обучения (специальные классы и более или менее стабильные группы), которая существует параллельно с системой всеобщего образования. В Норвегии и в Швеции развитие специального обучения в свое время помогло значительно разрядить ситуацию. Как уже отмечалось, этот период совпал с введением всеобщего среднего образования. Специальное обучение стало полезным дополнением к обычной массовой школе. Оно выполняло как минимум две функции: во-первых, помогало сохранить традиционную классно-урочную систему преподавания и, во-вторых, было удобной формой проведения в жизнь идеи интеграции, поскольку учителя массовых школ освобождались от наиболее сложных случаев.

В настоящее время в США действует программа «Инклюжен». Образование, основанное на модели «Инклюжен», является приоритетным в США. В Америке не отказываются и от специальных школ, но помещение туда ребенка осуществляется лишь в крайних случаях.

В рамках инклюзивного подхода каждая школа или учреждение ещё на этапе планирования своей деятельности, образовательных программ учитывает ожидаемые возможные потребности всех учеников, а также их индивидуальными потребности, разрабатывая, так называемый, Индивидуальный план образования (ИП). Разработка индивидуального плана образования осуществляется по следующим критериям: реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность.

Место обучения студента-инвалида зависит от его потребностей и меры ограничений. Он может обучаться:

- в обычном классе и получать необходимую помощь;
- в обычном классе, получая необходимую помощь, а также поддержку со стороны специалистов учебного заведения;
- часть дня в обычном классе и оставшуюся часть дня – в специальном;
- в специальном классе с обеспечением всевозможной поддержки со стороны специалистов и группы консультантов по данному вопросу;
- по реабилитационной программе с непрерывной поддержкой со стороны разных специалистов.



Важным принципом государственной политики США в отношении инвалидов является возможность и способность инвалида пользоваться услугами организации или сервиса с той же простотой, как и обычный человек. В случае необходимости студентам предоставляются переводчики, владеющие языком жестов, индивидуальные помощники, облегчающие процесс записи лекционного материала, социальные педагоги и психологи для индивидуального консультирования. Учащимся с нарушениями зрения предоставляется возможность использования собаки-поводыря. Офисы, занимающиеся проблемами лиц с особенностями развития, которые есть в каждом университете, выполняют в основном координационные функции. Например, в Государственном университете Вейн (Детройт, штат Мичиган) в таком офисе работают несколько штатных сотрудников, которые поддерживают связь со всеми факультетами университета и при необходимости помощи студенту-инвалиду приглашают нужного специалиста из других организаций. В Нью-Йоркском университете подобный офис поддерживает связь с различными организациями, занимающимися проблемами инвалидов, а также с психологическими центрами, которые предоставляют им специалистов для проведения психологических консультаций и тренеров для различных тренингов.

Как реализуется программа интеграции – зависит от преподавателя. В настоящее время в Государственном университете Вейн разработаны и успешно проводятся тренинги с учителями, призванные помочь в обучении детей инвалидов, а также тренинги для студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), помогающие молодым людям налаживать коммуникативные связи, научиться делать выбор в различных жизненных ситуациях, принимая ответственность на себя. Проводятся тренинги со специалистами:

- Как сделать обучение проще.
- Как сделать переход настолько гладким, насколько возможно.
- Совместная работа защитников прав и специалистов, непосредственно работающих с инвалидами, по достижению мечты жизни.
- Самоопределение: наше право сделать жизнь значительной и содержательной.

Перед прохождением каждого тренинга и после него участники заполняют специальные анкеты, разработанные в Институте по проблемам лиц с особенностями развития, помогающие сотрудникам, работающим с инвалидами, в дальнейшей работе. Это позволяет сделать вывод, что в США функционирует отлаженная система образования, обеспечивающая равные возможности для всех людей. Данная система, охватывая все сферы жизнедеятельности населения, способствует максимально возможной интеграции человека с особыми потребностями в общество, а также обеспечивает его принятие обществом.

Немаловажную роль при осуществлении социальной работы играет комплексный подход и участие целого ряда специалистов из различных областей знаний в разработке адаптационных и реабилитационных программ.

Для изменения у граждан отношения к инвалидам в США проводилась продуманная и разработанная психологами и другими специалистами кампания в средствах массовой информации, большую роль в этом сыграли и религиозные организации. Таким образом, инвалиды получили доступ ко всем сферам жизнедеятельности общества, изменилось восприятие их здоровыми людьми. По всей стране распространены общественные организации и клубы для инвалидов, а также различные фонды. В США именно специализированные фонды и организации осуществляют значительную часть услуг, положенных человеку с ОВЗ по закону, и отвечают за финансовые средства, предоставленные муниципалитетом.

В Канаде существует система инклюзивного образования. Это разные уровни и разные степени образования. Общество понимает, что не могут все дети (не важно, с инвалидностью или нет) учиться по одним и тем же образовательным программам; у всех разные способности: кто-то превосходно может изучать любой иностранный язык, а у кого-то нет такой способности. Существует подход индивидуального планирования, в основе которого – желание и возможность ребёнка. Учебный план приспособливается под нужды ребёнка, а не ребёнок под нужды учебного плана. Это – профессиональная гибкость. Все дети включены в процесс обучения. *Практически нет специальных школ. Есть отдельные классы (но это исключительные случаи). В основ-*

*ном все дети включены в образовательный процесс, в отдых, развлечения, жизнь.*

Реализация идеи инклюзивного образования в Германии «набирает обороты». Правительство и педагогическое сообщество определили, что дети с ограниченными возможностями здоровья будут обучаться в общеобразовательных школах вместе с нормально развивающимися детьми. Инклюзия и интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья в социум будут осуществляться планомерно, последовательно. Для этого предусмотрены самые разные меры. Государство полностью поддерживает данные идеи.

Реализация идеи инклюзивного образования предполагает внесение изменений в организацию обучения в школах, изменений/дополнений в школьные программы, организацию развивающей среды в учреждениях и т.д.

Соблюдение Конвенции ООН «О правах инвалидов» будет контролироваться. Контроль на национальном уровне включает в себя несколько положений, например: «каждое государство-участник представляет в Международный Комитет в течение двух лет после вступления в силу документа всеобъемлющий доклад о принятых мерах по выполнению своих обязательств, вытекающих из Конвенции ООН «О правах инвалидов»». Планируется проведение мониторинга (как реализуются принципы по защите прав человека). Решение данной задачи возлагается в Германии на «Институт прав человека».

Реализация концепции инклюзивного образования предполагает совместное обучение детей независимо от их индивидуальных различий, но с учетом таковых. «Это будет школа для всех» – реализация данной идеи требует серьёзных преобразований: изменений учебных программ, поиска новых технологий, организацию соответствующей подготовки педагогов.

Родителям предоставляется право выбора – где будет обучаться его ребёнок – в общеобразовательной или специальной школе. Родители рассматриваются в качестве экспертов в деле воспитания и обучения своего ребенка.

Образовательные учреждения получают (и будут получать) соответствующую поддержку со стороны государства. Особое внимание уделяется организации и сопровождению переходов ребенка с одного уровня образования на другой («детский сад – начальная школа», «школа – учреждения, в которых дети обучаются профессии»). К решению проблем образования лиц с ограниченными возможностями здоровья привлекаются работники разных сфер. В настоящее время решается проблема организации взаимодействия между школами и другими учреждениями, а также, проблема подготовки и переподготовки педагогов. Продолжается разработка конкретных целей, стандартов качества и показателей реализации инклюзивного образования. Важной проблемой остаётся разработка системы ранней помощи и включение её в качестве значимого компонента в систему образования [1].

Образование детей с ограниченными возможностями в Индии, как и во всем мире, осуществлялось на основе принципа сегрегации. Всё чаще и чаще вставал вопрос о необходимости перехода от сегрегации к интеграции в образовании. Был разработан проект Интегрированного Образования Детей-Инвалидов, который реализовывался при поддержке Правительства. Данный проект стартовал в начале 80-х годов 20 века, разработанный на основе опыта, накопленного с ЮНИСЕФ (был разработан и реализован «пилотный проект» – по комплексному образованию детей-инвалидов). Проект реализовывался Министерством Развития Людских Ресурсов. В результате реализации данного проекта около 60000 детей с ограниченными возможностями здоровья имели доступ к образованию по данной схеме. На одного учителя приходилось 8 детей с ОВЗ. Несмотря на то, что результаты были достаточно высокими, в целом, охват детей с ОВЗ, оказался недостаточным. В целом же образование детей с ОВЗ в Индии берет свое начало на заре 19 века. И уже тогда Концепция включения детей с ОВЗ в социум находит свое отражение во многих документах. В 1995 году принят Закон, в котором рассматриваются вопросы, связанные с образованием детей-инвалидов. Этот Закон был создан в то время Министерством Социального Обеспечения (в настоящее время оно известно как Министерство Социальной Правосудия и расширения прав и Возможностей) для регулирования в области развития людских ресурсов и программ в области образования детей с особыми потребностями. Образование детей-инвалидов перестает считаться благотворительной деятельностью, своего рода услугой, а начинает трактоваться как право. Под этот Закон, под его дей-

ствие, попадают 7 групп детей-инвалидов (с нарушением слуха, опорно-двигательного аппарата, зрения и т.д.). Данный Закон гарантирует для детей-инвалидов до 18 лет доступ к бесплатному качественному образованию. Правительство, согласно данному Закону, должно обеспечить подготовку специалистов (педагогов) для работы с детьми-инвалидами. Данный Закон рекомендует введение инклюзивного образования там, где это возможно. Реабилитационный Совет Индии поддерживает данные идеи.

Реализация идеи инклюзивного образования в Индии продолжается.

Правительство и педагогическое сообщество страны понимает, что система инклюзивного образования должна быть гибкой. Основным принципом инклюзивного образования является образование в обычном классе (когда это возможно). В центре внимания – ребёнок. Он, его интересы, нужды, особенности развития – это отправная точка при определении методов, содержания, форм, средств обучения и воспитания. Инклюзивные школы в Индии существуют наравне со специальными. В специальных школах обучаются дети с выраженной и сложной патологией. Эти дети поступают в специальные школы в том случае, если им требуется особая специализированная помощь, которую они не могут получить в инклюзивных учреждениях, если им нужны специальные условия для обучения, которые не созданы в инклюзивных школах, если инклюзивный класс (школа) не может в полной мере удовлетворить их потребности. Такие специальные школы начинают функционировать более и более в качестве ресурсных центров.

Ребёнок, обучающийся в инклюзивной школе, имеет возможность находиться в своей семье, ходить в школу, расположенную недалеко от дома и т.п. Это очень важно для полноценного развития ребенка (в частности, для личностного развития).

В решении вопросов выбора типа школы велика роль родителей. Они рассматриваются в качестве партнеров в образовании. Прежде чем отдать ребенка в инклюзивную школу, родителям необходимо решить ряд проблем, подготовить ребенка к «новой» жизни. Учитывается и тот факт, что мощным ресурсом являются одноклассники, которые могут помочь ребенку с ОВЗ адаптироваться и успешно учиться. Там, где существует такое сотрудничество «родители – школа» – там выше результаты.

В основе обучения в Индии лежит идея о том, что

1. «В школах есть дети, которые не могут учиться (в силу определённых обстоятельств)» – такой подход в корне несправедлив.

2. Правильнее было бы сказать, что школы не могут/не умеют учить детей. Это проблема школ, а не детей.

3. Образование должно быть обеспечено всем.

Инклюзивное образование в Индии позволяет реализовать личностно-ориентированный подход.

В стране обозначается и постепенно решается ряд проблем, связанных с реализацией инклюзивного обучения. Необходимо разработать программы, определить эффективные методы и приемы, формы работы (в том числе продумать организацию работы в группах), разработать процедуру оценивания результатов образования, определить конкретные показатели, которые легко измерить, подготовить педагогов для работы с детьми в инклюзивной школе, определить формы, методы работы с родителями, возможность организации и функционирования системы с участием родителей, педагогов, детей.

Партнёрство с родителями является ключевым фактором, так как дети учатся не только в школе, но и дома. Учебный план определяется «для всех», но при этом – «для каждого». Система инклюзивного образования должна удовлетворить потребности всех детей, а не только определенной группы.

Это большая и сложная задача, но «там, где есть воля, есть путь!».

В Индии более 90% детей-инвалидов проживает в сельской местности. Обучение в специальных школах, обучение по интегрированным программам доступно не всем детям (это связано с условиями, местом проживания). Система общего образования не удовлетворяет потребности детей с ОВЗ, не создает для их обучения необходимые условия. Инклюзивное образование позволяет обеспечить равные возможности всем учащимся и реализовать право на образование. В группе нормально развивающихся детей попадают дети с разными нарушениями и с разной степенью инвалидности. Обучение всех детей в одном классе – зачастую единственная возможность (в той или иной местности). В связи с этим в таком классе неизбежно должно реализовываться именно инклюзивное обучение.

В рамках инклюзивного образования специальное образование является неотъемлемой частью общей системы образования. Переход от специального образования к инклюзивному может рассматриваться как эволюционный процесс.

Важной проблемой остаётся подготовка учителей к работе в инклюзивном классе. В содержание подготовки должны войти вопросы, раскрывающие особенности детей с ОВЗ, их нужды, потребности, возможности. Помимо подготовки педагогов, другой важной проблемой является определение стратегии образования детей с ОВЗ. В основу стратегии образования детей с ОВЗ должен быть положен личностно-ориентированный подход. Ребёнку должна оказываться реальная помощь. С детьми, имеющими легкую степень инвалидности, могут работать учителя, имеющие минимальную специальную подготовку.

Успех инклюзивного образования зависит от того, насколько эффективно будут работать все ведомства, насколько будет организовано взаимодействие всех сообществ. Для обеспечения качественного образования необходимо включать в работу родителей. Представители различных систем инклюзивного образования в Индии выступают за то, чтобы ребенок не был разлучен с семьей. Успешным обучение будет и тогда, если нормально развивающиеся дети будут оказывать помощь ребёнку-инвалиду. Обучение по схеме «ребёнок-ребёнку» становится актуальным.

В настоящее время в Индии реализуются следующие модели инклюзивного образования:

1. Ресурсные модели, где дети-инвалиды учатся в общеобразовательных школах и проживают в интернатах вместе с нормально развивающимися детьми.

2. Ресурсные модели, где дети-инвалиды учатся в общеобразовательных школах и проживают в интернатах для детей с ограниченными возможностями здоровья.

3. Ресурсные модели, где дети-инвалиды учатся в общеобразовательных школах и остаются жить дома (с родителями).

4. Модели, где дети-инвалиды обучаются в отдельном классе общеобразовательной школы.

5. Передвижная модель, когда учитель посещает ребёнка в его местной школе, и ребёнок остается с родителями.

6. Модель, где дети с ОВЗ (дети-инвалиды) (разных нозологий) обучаются в общеобразовательной школе, в которую регулярно приходит учитель, обладающий знаниями в области обучения таких детей и специалист (логопед, дефектолог, психолог).

7. Модель, где в определённой местности один специальный учитель обучает детей-инвалидов различных категорий.

Идеальная концепция инклюзивного образования направлена на содействие полной интеграции ребёнка в обществе [1, 6, 7].

Как показал проведенный нами анализ развития инклюзивного образования, в ряде зарубежных стран происходит слияние систем специального и инклюзивного образования и большинство детей в таких странах как, Норвегия, Швеция, Канада, Германия, США. В этих странах специальное образование рассматривается как неотъемлемая часть системы общего образования детей с ОВЗ именно в массовых школах. Вместе с тем следует отметить, что специальные школы в большинстве стран сохранены и являются образовательными организациями, обучающими детей с тяжелыми нарушениями развития. Вместе с тем в Индии, несмотря на недостаточную продолжительную практику инклюзивного образования, слияние систем общего и специального образования и взаимодополняемость этих систем в настоящее время так и не происходит, хотя имеются к данному процессу определённые тенденции. Тем не менее, в стране развиваются различные модели инклюзивного образования. Здесь следует отметить, что развитие инклюзивного образования не может рассматриваться как прерогатива только экономически развитых стран.

В своих исследованиях Ю.В. Мельник обозначает, что для западных стран характерно детальное видение различных моментов инклюзивного обучения с построением относительно четкой логической структуры формирования образовательного процесса. Так система построения инклюзивного образования на Западе имеет определённые традиции, что дает возможность использовать положительный опыт указанных стран с учетом специфики отечественных реалий. Кроме того, страны Запада (Канада, США, Великобритания) имеют четко сформированную позицию социальной субъектности всех участников инклюзивных образовательных практик.

В России же присутствует некоторая обобщенность и фрагментарность взглядов на все выделенные единицы анализа.

Для отечественной педагогики свойственна однонаправленность концептов с недостаточной разработкой конкретной технологической структуры инклюзивного обучения всех детей. Тем не менее, на Западе и в России имеется единая целевая установка инклюзивного образования, одинаковым образом оценивается значимость и приоритетность данного обучения перед альтернативными формами получения образования каждым ребенком [8].

Рассмотрим современные тенденции развития инклюзивного образования в России. Необходимость развития этого образования обозначается в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы, одним из ключевых принципов которой является предоставление реального права для детей с ОВЗ на инклюзивное образование по месту жительства, а также соблюдение права родителей таких детей на выбор образовательного учреждения и формы обучения для ребенка.

Кроме того, впервые в российском образовательном законодательстве в 2012 году было введено понятие «инклюзивное образование», трактуемое как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Следует также отметить что в Законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» в отдельной статье 79 определены условия обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Как показывают статистические данные, в настоящее время более половины детей с ограниченными возможностями здоровья, по различным причинам обучаются в массовых школах, поэтому необходимость регламентирования данного процесса на законодательном уровне назрела давно. Согласно вышеупомянутой статье Закона №273 «Об образовании в Российской Федерации» в настоящее время дети с ОВЗ имеют возможность обучения в массовых школах, причем, как в специальных классах, созданных при массовых школах, так и в массовых классах. Дети с ОВЗ обучаются по основным адаптированным образовательным программам, или же для них разрабатываются адаптированные образовательные программы, предусматривающие комплексное сопровождение образовательного процесса детей с нарушенным развитием на различных уровнях. В действующем законе «Об образовании» отсутствует

само понятие «специальное образование» и заменяется понятием «образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ», более того, с 2016 года все специальные (коррекционные) образовательные учреждения будут переименованы в общеобразовательные.

Подобные изменения будут способствовать слиянию систем специального и массового образования и увеличению количества детей с ОВЗ в массовых школах. В связи с этим в школах, реализующих программы обучения детей с ОВЗ, появится больше детей с тяжёлыми нарушениями развития.

На основании вышесказанного можно предположить, что в российском образовательном пространстве будут наблюдаться следующие тенденции:

- увеличение роста учащихся в ОВЗ, преимущественно с лёгкими нарушениями развития в массовых школах;
- разработка различных моделей сопровождения учащихся с ОВЗ, в массовых школах, в том числе и межведомственных;
- потребность у учителей массовых школ в овладении методиками работы с детьми с ОВЗ;
- необходимость разработки основных адаптированных программ для обучения детей с тяжёлыми сочетанными нарушениями развития;
- потребность формирования компетенций в области обучения детей с ОВЗ у всех выпускников педагогических вузов;
- создание условий для обучения детей с ОВЗ, как в массовых школах, так и школах, реализующих адаптивные образовательные программы, в том числе и для детей с тяжёлыми нарушениями.

Как показывает проведенный анализ развития образования детей с ОВЗ, в России происходит интенсивное слияние систем общего и специального образования, интеграция детей с ОВЗ в образовательное пространство, благодаря чему в массовых школах будет увеличено число детей с ОВЗ, вырастет компетентность учителей, в работе с проблемными детьми, что в свою очередь повысит качество образования, в педагогике будут актуализованы исследования, основанные на личностно-ориентированном и индивидуально-дифференцированном подходах. Указанные изменения будут способствовать скорейшей интеграции России в мировое образовательное пространство.

#### Библиографический список

1. *Inclusive Education in the Indian Context*. Available at: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/inclusive\\_education\\_indian.php](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/inclusive_education_indian.php)
2. Feuser G. u. Meyer Heike: *Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag, 1987.
3. Will M.C. Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional children*. 1986; No 52.
4. Thousand J. Nevin A., & Fox W. Inservice training to support education of learners with severe handicaps in their local schools. *Teacher Education and Special Education*. 1987, № 10(1).
5. Стангвик Г. Политика интегрированного обучения в Норвегии. *Интегрированное обучение: мировой опыт*. Под ред. С. Пейла, К. Мейера и С. Хегарти. Лондон, 2006.
6. Rao LG, Narayan J., Mani MNG. *Status of education of children with disabilities*. Secunderabad: National Institute for the Mentally Handicapped, 2005. 8.
7. Rao LG (Ed). *Perspectives on Special Education Neelkamal Publications Pvt. Ltd*, Hyderabad, India, 2007.
8. Мельник Ю.В. *Сравнительный анализ общего инклюзивного образования в странах Запада (Канада, США, Великобритания) и России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Пятигорск, 2012.

#### References

1. *Inclusive Education in the Indian Context*. Available at: [http://www.eenet.org.uk/resources/docs/inclusive\\_education\\_indian.php](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/inclusive_education_indian.php)
2. Feuser G. u. Meyer Heike: *Integrativer Unterricht in der Grundschule – Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag, 1987.
3. Will M.S. Educating children with learning problems: a shared responsibility. *Exceptional children*. 1986; No 52.
4. Thousand J. Nevin A., & Fox W. Inservice training to support education of learners with severe handicaps in their local schools. *Teacher Education and Special Education*. 1987, № 10(1).
5. Stangvik G. Politika integririrovannogo obucheniya v Norvegii. *Integririrovannoe obuchenie: mirovoj opyt*. Pod red. S. Pejla, K. Mejera i S. Hegarti. London, 2006.
6. Rao LG, Narayan J., Mani MNG. *Status of education of children with disabilities*. Secunderabad: National Institute for the Mentally Handicapped, 2005. 8.
7. Rao LG (Ed). *Perspectives on Special Education Neelkamal Publications Pvt. Ltd*, Hyderabad, India, 2007.
8. Mel'nik Yu.V. *Sravnitel'nyj analiz obshchego inklyuzivnogo obrazovaniya v stranah Zapada (Kanada, SShA, Velikobritaniya) i Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk, 2012.

Статья поступила в редакцию

УДК 378.147

**Panchuk T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: [panchuk\\_biysk@mail.ru](mailto:panchuk_biysk@mail.ru)

**Soloviova I.B.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Technology, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: [soliribor@yandex.ru](mailto:soliribor@yandex.ru)



**FORMING READINESS FOR PROJECT ACTIVITY IN FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS.** The article presents research to a relevant issue of forming readiness for educational-research and project activity in future technology teachers. The theoretical analysis of academic educational literature allowed determining a concept of "Educational project activity of students". The authors of the article offer a particular structure of project activity of students. In the structure the researchers distinguish such integral parts of the activity as blocks-modules. The authors note that project activity of students contains internal components, which are reasons and objectives of work, and external components, which are presented by an object, facilities, and educational contents of the activity. The research work has a detailed description of results of the project activity of technology teachers. The authors share their experience of developing necessary and sufficient conditions for forming of readiness for project activity among future technology teachers in the environment of a pedagogical institution of higher education.

**Key words:** professional standard of teacher, preparation of future technology teacher, planning, educational project activity, structure project.

**Т.А. Панчук**, канд. пед. наук, доц. Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: [panchuk\\_bysk@mail.ru](mailto:panchuk_bysk@mail.ru)

**И.Б. Соловьева**, канд. пед. наук, зав. каф. технологии Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: [soliribor@yandex.ru](mailto:soliribor@yandex.ru)

## ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования готовности учителя-предметника (учителя технологии) – профессионала к руководству учебно-исследовательской и проектной деятельностью учащихся. Теоретический анализ научно-методической литературы позволил дать определение понятию «учебная проектная деятельность студентов». Авторами предложена структура проектной деятельности студентов, подробно рассмотрены составляющие её блоки-модули – внутренние компоненты (мотивы, цель) и внешние компоненты (предмет, средства, содержание), результат деятельности. В работе представлен опыт создания выявленных необходимых и достаточных условий в педагогическом вузе для формирования готовности будущего учителя технологии к проектной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт педагога, подготовка будущего учителя технологии, проектирование, учебная проектная деятельность, структура проектной деятельности, компоненты проектной деятельности.

Современное общество изменило требования к характеру профессиональной деятельности специалиста, в которой большое место отводится проектированию. В настоящее время проектирование применяется не только в традиционных видах человеческой деятельности, таких как архитектура и строительство, машиностроение и легкая промышленность, но и в таких самостоятельных направлениях, как экология, социология, образование и так далее. Таким образом, целью современной школы является обучение проектированию как некоему общеучебному универсальному умению. Результатом образования должна быть не столько обученность, хотя это необходимая составляющая, сколько становление личности – уникальной, творческой, социально активной, умеющей быстро и эффективно учиться, профессионально действовать, создавать общественные ценности.

В этом стремительно меняющемся мире важнейшая роль отводится педагогу, обладающему таким профессиональным качеством как готовность успешно решать любые профессиональные задачи и проявлять способность к нестандартным, творческим трудовым действиям, что отражено в профессиональном стандарте педагога.

Стандарт даёт развернутую характеристику обобщенных трудовых функций педагога, среди которых – общепедагогическая функция, предусматривающая необходимые умения по владению формами и методами обучения, в том числе и проектной деятельности обучающихся, а также знания основ методики преподавания, основных принципов деятельностного подхода, видов и приемов современных педагогических технологий [1].

Учитель-предметник должен соответствовать всем квалификационным требованиям профессионального стандарта педагога, которые отражают уровень профессиональной подготовки учителя и его готовность к труду в сфере образования. Вместе с тем существуют специальные компетенции, которые необходимы для преподавания предметной области «Технология».

Федеральный государственный стандарт основного общего образования определяет результаты освоения предметной области «Технология», которые должны обеспечить, в том числе, «совершенствование умений выполнения учебно-исследовательской и проектной деятельности; овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда» [2].

Отсюда следует, что, главным образовательным результатом профессиональной подготовки учителя технологии является его готовность к руководству творческой проектной деятельностью учащихся по проектированию объектов труда, освоение технологического подхода как универсального алгоритма преобразующей и созидательной деятельности. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся.

Сформированность готовности к проектной деятельности студентов обеспечит успех будущей совместной деятельности учителя и учеников. В этом смысле готовность будущих учителей технологии к проектной деятельности зависит не только от наличия глубоких проектировочных знаний, умений и навыков, но и от сформированности личностных качеств, обеспечивающих проявление его самостоятельности, инициативности, творчества и успеха. Личностные характеристики будущего профессионала все в большей мере выступают в роли непосредственных показателей профессиональной зрелости студента.

Невозможно обучить какой-либо деятельности, не предоставляя возможность осуществлять эту деятельность. Успешность проектной деятельности студентов – основа их творчески активного самочувствия, формирования у них способов самостоятельного решения профессиональных задач. Переживание студентами успеха в процессе осуществления собственной проектной деятельности – очень важное условие их готовности к руководству проектной деятельностью школьников.

Для достижения высокого уровня успешности в проектной деятельности субъектов обучения необходимо создание ряда условий.

Имеется ряд исследований, посвященных проектной деятельности школьников (П.Р. Атутов, А.А. Карачев, А.Г. Куликов, Н.В. Матяш, М.Б. Павлова, Е.С. Полат, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев, И.Д. Чечель и др.), которые являлись значимыми для решения проблемы нашего исследования. О необходимости обучать студентов технологии творчества, больше уделять внимания проектировочно-конструкторской деятельности указывают в своих работах А.Н. Богатырев, А.Г. Дорошенко, В.М. Жучков, В.В. Крашенинников, А.П. Надточий, С.Г. Пищев, В.А. Поляков, А.Н. Ростовцев, А.И. Тимошенко, А.С. Тихонов и др.

Рассмотрим основные составляющие понятия «проектная деятельность». Процесс создания проекта, прообраза предполагаемого объекта, называется проектированием. В широком

смысле проектирование – это деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде. Теоретический анализ научной-методической литературы показал, что процесс проектирования, конструирования достаточно полно освещен в работах по инженерной психологии. Авторы рассматривают процесс проектирования как процесс создания представлений об объекте, которое объективируется в разнообразной технической документации и включает в себя расчетные характеристики, технологические требования к изделию и т.п. (Т.В. Кудрявцев); вид деятельности, дающий начало изменения в искусственной среде (Дж. К. Джонс); процесс поиска всесторонне согласованных сложных решений по созданию и развитию некоторых объектов (С.А. Малый); особый процесс, предвещающий собственное изготовление продукта и моделирующий его в знаковой форме: чертежи, макеты, модели, пояснительные записки и пр. (В.Ф. Рунге и В.В. Сеньковский) [3].

Вторая составляющая рассматриваемого понятия – «деятельность». На психологическом уровне общеизвестно понятие деятельности как совокупности процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением. В отечественной науке наиболее известны концепции деятельности А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева [3].

Любая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. Внешние компоненты – это действия и операции, связанные с практическим выполнением деятельности. Внутренние компоненты – это анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психологические процессы и состояния, включенные в регуляцию деятельности. Внутренняя по своей форме деятельность, происходя из внешней практической деятельности, не отделяется от нее и не становится над ней, а сохраняет принципиальную и притом двустороннюю связь с ней. Рассматривая структуру проектной деятельности студентов, можно выделить как внутреннее, так и внешнее ее выражение. Внутренние компоненты включают в себя потребность, мотив, цель, задачи, связанные в свою очередь с внешней структурой деятельности – действиями, операциями, а также способом, предметом и результатом деятельности.

Проектная деятельность студентов протекает внутри учебного процесса. Мы определяем учебную проектную деятельность студентов (ПДС) как самостоятельное выполнение проекта изделия от идеи до его реализации. Эта деятельность находится в прямой зависимости от условий ее протекания и направлена на интеграцию ранее приобретенных, новых знаний, умений, навыков и готовности воспроизводства.

В структуре ПДС нами выделены основные блоки-модули, два из которых «Внутренние компоненты» и «Внешние компоненты» выражают психологический механизм проектной деятельности студентов (экстериоризации – интериоризации).

Одним из структурных компонентов учебной деятельности является её предмет, т.е. то, на что направлена деятельность. В нашем случае предмет ПДС направлен на усвоение знаний, умений и навыков через осуществление проектной деятельности. В процессе разработки проекта у студентов возникают противоречия между реальным уровнем знаний и умений и требуемым. С помощью консультации преподавателя или самостоятельно студент восполняет недостающий пробел и устраняет возникшие противоречия. Таким образом, появляются новые знания, умения и навыки, а ПДС направлена на их усвоение. Разработка проекта изделия от идеи до его реализации определяет вторую составляющую предмета ПДС – проектируемый продукт. Это будет основной составляющей предмета ПДС, и по нему определяется вид деятельности – проектная.

Вторая составляющая – средства ПДС, с помощью которых она осуществляется. И к ним мы относим: материальные объекты, предметы, предназначенные непосредственно для организации проектной деятельности студентов и ранее усвоенные студентами знания, умения и навыки.

Третья составляющая – содержание ПДС. Процесс реализации проектной деятельности студентов состоит из 5 этапов (поисковый, проектировочный, технологический, экономический, аналитический). Составляющие этапов ПДС понимаются нами как действия. В проектной деятельности студентов общая цель задается извне, и она может приниматься студентом, а может и не приниматься. На начальном этапе обучения преподаватель организует ПДС в соответствии с предложенным им алгоритмом. В процессе разработки проекта студент сам планирует свою

деятельность, ставит перед собой цели ее реализации. Чем выше уровень готовности к проектной деятельности, тем большая вероятность выполнения проекта по скорректированному алгоритму. В зависимости от объекта и внешних условий проектирования студент самостоятельно определяет, какие действия он будет осуществлять и в какой последовательности. Еще одна составляющая деятельности – операция. Характер операции зависит от умений студента, от средств и других условий. Сколько будет различных способов выполнения действия, столько будет и операций.

Все рассмотренные выше структурные компоненты учебной деятельности относятся к внешним компонентам. К внутренним компонентам нами отнесены мотивы ПДС и цель ПДС. Общеизвестно, что мотивационный компонент присущ любой деятельности. Это и определяет их первоочередное место в структуре внутренних компонентов ПДС. Предпосылкой всякой деятельности является та или иная потребность. ПДС может побуждаться разными потребностями и соответствующими им мотивами, поэтому она полимотивирована. Важными в проектом обучении студентов педагогического вуза являются мотивы, побуждающие их стать высококвалифицированным учителем технологии и руководить проектной деятельностью школьников. Не менее важны мотивы, связанные с формированием отношения к труду как к ценности, исходящие из потребностей в создании материальных и духовных ценностей.

Вторая составляющая внутренних компонентов – цель ПДС. Цели как образы будущего результата сами по себе не возникают, а только тогда, когда приобретают личностный смысл, когда появляется мотив, имеющий направленную побудительную функцию. Мотив – это то, ради чего осуществляется деятельность, а цель – предполагаемый результат этой деятельности.

Исходя из вышесказанного, формирование мотивов и реализация целеполагания в ПДС основывается на генеральной цели для будущего учителя технологии – успешной проектной деятельности и готовности к руководству проектной деятельностью школьников, а также подцели – создании продукта, обладающего субъективной или объективной новизной, имеющего общественную или личностную значимость.

Последний блок структуры ПДС – результат деятельности. Конечным продуктом деятельности всегда является ее определенный результат (или совокупность результатов). Как правило, низкая успеваемость студентов по тем или иным дисциплинам обусловлена их убеждением, что эти дисциплины не имеют никакого отношения к их будущей профессиональной деятельности. Следовательно, формирование положительного отношения к профессии учителя технологии осуществляется через организацию ПДС, так как руководство проектной деятельностью школьников – одна из составляющих будущей профессиональной деятельности студентов и является важным фактором успешности ПДС. Под успешной проектной деятельностью студентов мы понимаем деятельность, реализация которой обеспечивает достижение целей, т.е. ее целесообразность.

Предлагаемая нами структура ПДС представляет совокупность всех элементов, составляющих содержание проектной деятельности студентов. Структура ПДС позволяет прояснить все стороны исследуемой проблемы, которые влияют на формирование готовности студентов к осуществлению проектной деятельности. Внутренние компоненты деятельности – ситуационные переменные индивидуально-психологических особенностей каждого студента, его способностей, мотивов деятельности и ее целей. С нашей точки зрения, внешние компоненты деятельности, связанные с практическим выполнением проекта – ситуационные переменные воздействия микро- и макросоциальной среды. Внешние компоненты ПДС зависят от социального заказа общества, образовательного стандарта, материальной оснащенности вуза и принятой им образовательной парадигмы, предмета деятельности и ее содержания.

В АГАО им. В.М. Шукшина учебный план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Технология») включён ряд дисциплин, предполагающий изучение архаичных, современных и перспективных технологий с обязательным включением проектной деятельности студентов [4].

Проекты, выполняемые студентами, носят индивидуальный или коллективный характер. Организуя проектную деятельность студентов, преподаватель обязательно учитывает в соответствии с представленной структурой проектной деятельности, что работа над проектом должна опираться на теоретические зна-

ния, полученные ранее; темы проектов должны иметь практическую направленность и вызывать у студентов интерес.

При выполнении проекта перед студентами ставится задача разработки идеи и превращение ее в конечный потребительский продукт с целью получения прибыли.

Далее выполняются этапы содержания ПДС. В процессе выполнения проектных заданий преподаватель создает условия для успешного осуществления этой работы, возбуждая любознательность студентов. Студент может выбрать тему проекта из предложенных преподавателем или работать по самостоятельно обозначенной проблеме. Многие из разработанных проектов внедряются в учебный процесс школ во время прохождения студентами педагогической практики.

Более высокий профессиональный уровень проектной деятельности студенты показывают при выполнении курсовых и

дипломных работ. В них выпускник разрабатывает и оформляет собственные оригинальные методики проведения занятий, программы, наглядные пособия. Для проведения этих занятий студент конструирует и выполняет учебное оборудование, станки, инструменты. При выполнении дипломной работы ему приходится решать целый комплекс проектно-проблемных задач.

Организация учебного процесса в рамках дисциплин профессионального цикла в соответствии с разработанной и предложенной структурой проектной деятельности студентов, как показывает эксперимент, способствует формированию достаточно высокого уровня готовности будущего учителя технологии к проектной деятельности, к выполнению федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования; педагога, соответствующего квалификационным требованиям профессионального стандарта.

#### Библиографический список

1. *Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)*. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/>
2. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Available at: <http://window.edu.ru/resource/768/72768>
3. Панчук, Т.А. *Формирование готовности к проектной деятельности студентов факультетов технологии и предпринимательства*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2004.
4. Панчук Т.А., Харченко В.В. Архаичные технологии Алтая в содержании подготовки учителя. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 5(42).

#### References

1. *Professional'nyj standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doshkol'nom, nachal'nom obschem, osnovnom obschem, srednem obschem obrazovanii)*. Available at: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/>
2. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya*. Available at: <http://window.edu.ru/resource/768/72768>
3. Panchuk, T.A. *Formirovaniye gotovnosti k proektnoy deyatel'nosti studentov fakul'tetov tehnologii i predprinimatel'stva*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Novokuzneck, 2004.
4. Panchuk T.A., Harchenko V.V. Arhaichnye tehnologii Altaya v sodержanii podgotovki uchitelya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 5(42).

Статья поступила в редакцию 19.01.15

УДК 130.2

**Paramonov G.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer of social pedagogy and organization of youth work, Yaroslavl State Pedagogical University n.a. K.D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia), E-mail: [ParamonovGV@yandex.ru](mailto:ParamonovGV@yandex.ru)

**THE CRISIS OF UNDERSTANDING AS GENERAL PEDAGOGICAL PROBLEM.** The crisis of understanding is a consequence of special type of sociocultural narcissism, primarily language-based narcissism, when only one form of language, culture and communication is given an exclusive right of existence. The crisis of this kind can be observed in different educational systems, where under the slogans of freedom, equality and brotherhood we can see regular attempts to make students fit the "only true" external "reference" samples. At the same time we can observe the widespread adoption of the "uniform requirements" for schoolchildren up to everyday uniforms, "common" lists of subjects, schedules, standards, assessments, etc. As a result, not only in schools and universities, but also in society the situation of fragmentation of consciousness and language, sociocultural maladjustment is amplified. This should slow down, dehumanize, sometimes completely stop training and education. People are always formed in a systemic joint-shared activity, so each person has their own social role, position and purpose, including a unique language-for-oneself as a means of communication. Therefore, to overcome the crisis of understanding, we must recognize the existence of the phenomenon of unequal understanding as the norm. In the paper it is stated that the overcoming such crisis may take place in a systemic joint-shared activity, when, understanding and accepting others as they are, a person begins to understand and accept himself.

**Key words:** crisis of understanding, joint-shared activity, socio-cultural narcissism, form of a language, type of culture, space of communication, fragmentation of consciousness.

**Г.В. Парамонов**, канд. филос. наук, доц. каф. социальной педагогики и организации работы с молодежью Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, E-mail: [ParamonovGV@yandex.ru](mailto:ParamonovGV@yandex.ru)

## КРИЗИС ПОНИМАНИЯ КАК ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Кризис понимания – следствие своеобразного социокультурного нарциссизма, прежде всего языкового, когда только одна форма языка, культуры, пространства общения признается имеющей исключительное право на существование. Кризисные процессы такого рода можно наблюдать и в различных системах образования, где под лозунгами свободы, равенства и братства регулярно осуществляются попытки подогнать студентов и школьников под «единственно верные», внешние для них «эталонные» «образцы», происходит повсеместное внедрение «единых требований», вплоть до повседневной униформы, «единых» перечней изучаемых предметов, расписаний, норм оценок и т.д. В результате не только в школах и университетах, но и в обществе в целом усиливаются ситуации фрагментации сознания и языковой, социокультурной дезадаптации. Это за-



медляет, дегуманизирует, иногда полностью останавливает обучение и воспитание. Поскольку человек всегда формируется в условиях системной совместно-разделенной деятельности, в которой имеет собственную роль, позицию и цель, включая уникальный язык-для-себя как средство общения и одновременно осмысления собственной позиции в социальном мире, для преодоления кризиса понимания надо признать наличие феномена разнопонимания как нормы жизни. Понимая и принимая других такими, каковы они есть, человек начинает понимать и принимать самого себя.

Ключевые слова: **кризис понимания, совместно-разделённая деятельность, социокультурный нарциссизм, форма языка, тип культуры, пространство общения, фрагментация сознания.**

Не секрет, что кризис понимания наблюдается в настоящее время в различных сферах общественной жизни не только в России, но и в странах Западной Европы (например, в Германии, Франции, Великобритании), в США, Канаде и Австралии – практически во всём мире, приобретая при этом всё более масштабный характер. Прежде всего, он является следствием своеобразного социокультурного, языкового нарциссизма, когда только одна форма языка, культуры, пространства общения признаётся имеющей исключительное право на существование. Он заметен и в различных системах образования, где под лозунгами свободы, равенства и братства регулярно осуществляются попытки подогнать студентов и школьников под внешние для них «эталонные» «образцы», происходит повсеместное внедрение «единых требований» вплоть до повседневной униформы, «единых» перечней изучаемых предметов, расписаний, норм оценок и т.д. В результате не только в школах и университетах, но и в обществе в целом усиливаются ситуации фрагментации сознания и языковой, социокультурной дезадаптации. Это не может не замедлять, не дегуманизировать обучение и воспитание, иногда полностью их останавливая. Ведь унификация так или иначе разрушает системность образовательных процессов, включая общение и обобщение. Ни одна система по определению не может состоять из однородных элементов, а в школе и университете в качестве таких «элементов» выступают конкретные люди и социальные группы как субъекты образовательных взаимодействий.

Унификация отрицательно влияет на развитие человека как уникального духовного существа. Вот что писал об этом апостол Павел: «По данной мне благодати, всякому из вас говорю: не думайте о себе более, нежели должно думать; но думайте скромно, по мере веры, какую каждому Бог уделил. Ибо как в одном теле у нас много членов, но не у всех членов одно и то же дело, так мы, многие, составляем одно тело во Христе, а порознь один для другого члены [Рим. 12; 3-5]». Это логика системности, и в первую очередь здесь речь идет о духовной истории человечества, об изменениях во *внутреннем человеке*: «...если внешний наш человек и тлеет, то внутренний со дня на день обновляется [2 Кор. 4; 16]». По крайней мере, с момента принятия христианства понятие системности – как соборности – было известно в Древней Руси [1], активно исследовалось в России XIX – XX веков.

К тому же «эталонные», разработанные для массового образования, как правило, протестантами, в течение последних 300 лет, как любые «идеалы», оказались недостижимы. Так, в 1911 – 12 гг., изучая состояние дел в I – II классах начальных школ Москвы, комиссия при городской управе выявила более 20% неуспевающих по арифметике и правописанию [2, с. 276 – 277]. Аналогично в 2008 г., по данным [www.ege.ru](http://www.ege.ru), 23,5% всех российских выпускников одиннадцатых классов не сдали ЕГЭ по математике (в Москве – 21,3%). Причина явного успеха педагогов в обоих случаях заключается в непризнании ими фактов социокультурных несовпадений детей и педагогов, разнопонимания ими, казалось бы, «одного и того же» на «одинаковых» для всех уроках. То, о чём писал апостол Павел, есть факт человеческой истории, и игнорировать его нельзя.

Изучение кризисных явлений в обществе, имеющих основание во взаимном непонимании людьми друг друга, получило отражение в древнейших религиозных текстах, философских и педагогических сочинениях. Эта проблема была центральной для средневековых европейских теологов, философов и педагогов, которые в логическом споре о природе общих понятий (универсалий) позиционировали две главные смысловые установки своей эпохи, неразличение которых закономерно приводило к кризису понимания, – двоеверию (опоре в быту на язычество, а в государственной жизни на христианские миропонимание и мироощущение) и диглоссии (применению в обыденной жизни преимущественно языческой активной [3] или эргативной [4] форм речи, а при решении задач государственного уровня – формы письменной, номинативной, христианизированной). Непонимание различий между этими формами и связанными с

ними значениями слов и смыслами высказываний не позволяло некоторым студентам средневековых университетов освоить аристотелевскую логику и номинативную латинскую грамматику. Это создавало почву для насмешек и привело к возникновению в университетской среде понятия *idiota*. В контексте этой же проблемы в эпоху Средних веков исследовались различия между *intentio prima* и *intentio secunda*. Вторая интенция – это смысловая устремлённость сознания, от которой зависит способ схватывания объектов человеческих взаимодействий духовным зрением. Способ схватывания связывался с формой языка и речи, а также с тем, как языковая личность (отдельный человек, его социальное окружение) понимала значение слова или предложения, распознала их внутреннюю и внешнюю формы.

Возрождение, Новое время (Дж. Вико, И. Кант, В. Гумбольдт) постепенно подошли к возможности продемонстрировать генетически необходимую связь между разными формами сознания и их зависимость от позиций, ролей субъектов социальных взаимодействий в обществе как поликультурном мультисистемном целом. В Новое время, а особенно в период новейшей истории многие философы, языковеды и педагоги в синхронии (современном им состоянии языка, культуры и социума) увидели диакронию – память о том, как последовательно генерировалось наличное многообразие форм языка и мышления, человеческих отношений и связей, а в течении истории усмотрели общемировой, общечеловеческий процесс. Например, исследуя современный русский язык как надличностный, интересубъектный и интересубъективный феномен, в нём действительно можно обнаружить память о его многотысячелетней истории, которую в общем виде можно представить как движение языкового сознания человечества от 1) первоначального «активного» состояния принципиальной неделимости семантизованных звуков языка и речи на гласные и согласные, на слова и предложения → к 2) моменту возникновения семантизованных слогов (они же корни, они же, как и их ситуативные многочленные единства, – «активные» предложения) → к 3) соединению семантизованных слогов в инкорпорированные смысловые единства, выстроенные по законам обратной перспективы (эргативного языкового строя); этот культурный тип языка и сознания описали Платон и Конфуций → к 4) действию законов линейной перспективы в словах (деление многосложников на приставки-корни-суффиксы-окончания) и предложениях (возникновению «членов предложений» в конструкциях номинативного строя и «утрате» слогом первородной семантичности); исследование этой культуры, разработка ее логики – заслуга Аристотеля → к 5) «отмене» предыдущих «отмен» и новейшему мультистрою языка, когда в одном языковом сознании одновременно актуализируются все «предыдущие» его формы и новая, поддерживающая их полифоничное равновесное взаимодействие. Причём каждый «этап» по-своему уникален, самоценен. На любом можно остановиться в языковом и социокультурном планах – без угрозы утратить человеческое начало.

В XX веке стали широко использовать понятие «тип культуры», которое органично соединилось с другим – «культурный тип языка (языковой компетенции)». В ходе культурно-типологических исследований была описана оппозиция активного // эргативного // номинативного, некоторых других видов грамматического строя. Исследуя её, Г.А. Климов обратил внимание на то, что в истории языка не представляется возможным установить сколько-нибудь фиксированный порядок смены одной грамматической (соответственно, смысловой) конструкции другой [5, с. 115]. Язык понимался и применялся так, как было нужно конкретным людям в конкретных пространствах социальных взаимодействий – в совместно-разделённой деятельности и связанных с нею пространствах общения и обобщения. Поэтому в XX веке понятие «пространство общения» также стали интенсивно разрабатывать в культурно-типологическом плане. Первоначально оно было определено чисто лингвистически – как пространство между актантами (участниками) речевых взаимодействий. Но при этом сразу обнаружилась сложность выявления границ ука-

званного пространства и, что не менее важно, определения его качества, поскольку наряду с непосредственно наблюдаемыми акантами в общении и обобщении могут участвовать те, кто способен «издалека», «дистанцированно» влиять на цели, содержание, структурные особенности человеческой деятельности, причем не только в пространстве ее, но и во времени. Например, доказывая на уроке математики теорему Пифагора, в наличном актуальном для него пространстве класса школьник, казалось бы, работает только с учителем и другими учениками. Но он применяет концепты и логические связи, предложенные древними мыслителями и их интерпретаторами, жившими в эпохи Средних веков и Нового времени, как бы выводя тех из «царства теней» – из более широкого, чем актуальное, потенциального пространства общения, и тем самым превращает их в субъектов актуального речевого, социокультурного взаимодействия на уроке. Так поддерживается связь времен и цивилизаций.

Понятно, почему потенциальное пространство общения шире актуального: последнее ограничено целями совместно-разделенной деятельности определенной, часто небольшой группы людей, хотя может охватывать и народ, нацию, человечество в целом – но только в «здесь и сейчас», в «здесь и теперь», в наличном пространстве конкретного бытия. В отличие от актуального, потенциальное пространство общения являет собой не что иное, как синкретию всех актуальных пространств и во времени может простирается вплоть до начала человечества. Поэтому, характеризуя общение, удобнее говорить не просто о его пространстве, а о его хронотопе и различать актуальные времена-пространства отдельных людей, больших и малых социальных групп, слоев и т.д.

Человек формируется в условиях системной совместно-разделенной деятельности, в которой всегда имеет собственные роль, позицию и цель, включая цель общения и обобщения. Системность взаимодействия предопределяет развитие у каждого его субъекта собственных, внутренних для него уникальных образа объекта и алгоритма участия в общей деятельности, в том числе на уроке или лекции, – в ракурсе его позиции, роли, цели. Эти образ и алгоритм могут и должны быть зафиксированы средствами уникального языка субъекта, отличающегося от языков других участников взаимодействия благодаря специфике понимания им значений используемых слов, их структурных особенностей (внутренних и внешних форм), а также грамматики – алгоритмов синтеза специфически понимаемых слов в составах словосочетаний, предложений и других, более сложных по строению высказываний. Поэтому общее для субъектов внешнее – социокультурная доминанта, устойчивая форма, преобладающий тип внешнего для них коллективного сознания (действительность общего, идеального) и их, субъектов, внутреннее не могут быть совершенно тождественны даже в мире родовой общины. И в традиционном обществе, получающемся в результате включения (инкорпорирования) родовых общин в тело общей для них первой формы государства, одна общая внешняя для всех традиция и несколько разных ее толкований во внутренних мирах разных общин могут вести к развитию нескольких принципиально разных межродовых интересующих позиций и оппозиций, получающих выражение в спецификах культур и языков (например, в диалектах). По той же причине в современном мультисистемном поликультурном социальном мире ни язык, ни культура отдельного человека, социальной группы или слоя не могут быть ни совершенно тождественны, ни тотально противопоставлены общей культуре и общему языку народа, нации, человечества в целом.

Поэтому в XIX в. святитель Игнатий Брянчанинов так определил свое понимание личности и истинно христианское к ней отношение: «Святые иноки постоянно помнили слова Христовы: Аминь глаголю вам; еже сотвористе единому сих братьев Моих меньших, Мне сотвористе. [...] истинно говорю вам: так как вы сделали это одному из братьев Моих меньших, то сделали Мне. Мф. 25. 40.] Не входили они в рассматривание, достоин ли ближний уважения или нет; не обращали они внимания на множество и очевидность его недостатков: внимание их обращено было на то, чтоб не скрылось от них каким-нибудь образом понятие, что ближний есть образ Божий, что поступки наши относительно ближнего Христос принимает так, как бы они совершены были относительно Его» [6, с. 79 – 80]. Внутренне, как духовное существо, человек может реализовать миропонимание и мироучастование родового типа, отвечающее принципу «всё во всем» и закрепленное активным строем языка; или «платоновско-конфуцианское», оформившееся в эпоху первых государств, обратной

перспективы и эргативного строя; или мыслить и действовать подобно аристотелевским «созерцателям», освоившим феномен «объемности» мира-природы и мира-общества и развившим номинативный строй и аристотелевскую логику. Наконец, если в процессе духовного становления он освоил парадигму мультистроя, то есть современных «дифференциально-интегральных» языка и сознания и мыслит категориями многомерных совместно-разделенных взаимодействий, осуществляемых одновременно и в пространстве (синхронно), и в историческом времени (диахронно), он трактует мир не столько по Аристотелю, сколько по Лобачевскому и Эйнштейну – и, необходимо перебирая «ближние» и «дальние» горизонты своих и чужих взаимодействий с другими людьми в пространстве и времени, реализуя ту или иную форму языка и культуры, поддерживает механизмы рефлексии, которые возникли тысячи лет назад и ныне продолжают приобретать новые качества. Благодаря таким механизмам, мы учимся распознавать в других другие «я» – не отражения себя, не свои вторые «я», не alter ego, а других людей и их социокультурные, языковые горизонты, которые и похожи на наши, и принципиально от них отличаются. Позиция эта, пишут Д.И. Карпович и Л.В. Бондаренко применительно к действующим системам образования, – особая; она не может находиться в одном ряду, через запятую с такими, как «ученик», «учитель», «управленец», «технолог» [7, с. 70]; рефлексивная позиция стоит над ними, объемлет их – потому что, только понимая и принимая других такими, каковы они есть, человек начинает понимать и принимать самого себя. А современная массовая школа, как и три века назад, в эпоху становления простестантизма, все еще пытается унифицировать детей в духовном, языковом планах, подогнать под «единый» стереотип даже в условиях профилирования и закономерно получает маргиналов, дезадаптированных в личностном (значит, и в языковом, социокультурном) плане.

По нашим данным, в настоящее время в сознании 10 – 15% школьников может доминировать дописанный родовой активный строй языка. 30 – 40% пользуются эргативным строем, отвечающим нормам культуры, описанной Платоном и Конфуцием. Номинативный строй, изучаемый в школе и часто в университете как единственно возможный, характерен только для 30 – 40% детей. Возрождение и Новое время давно сделали массовой форму мультистроя, доминирующую в сознании 10 – 15% школьников и поддерживающую полифонию современных поликультурных мультисистемных пространств общения. Именно у таких людей возникает нужда в нелинейных интерпретациях смыслов, структур высказываний, процессов в живой и неживой природе. Но ГИА и ЕГЭ по русскому, например, проводимые ныне в IX и XI классах российских школ, ориентированы на реализацию только схоластически понимаемых норм номинативного строя языка и столь же схоластично интерпретируемую культуру аристотелевских «созерцателей». Понимая это, многие педагоги признают, что по-настоящему качественным можно считать лишь такое образование, которое не подгоняет человека под некий унифицированный «общий» шаблон, а способствует саморазвитию его уникального внутреннего «я». Только в этом случае реализуются элементарные понятия о системности в образовании, представления о том, как её принципы действуют в современном социальном мире. Поэтому и государственные образовательные стандарты (ГОС-2004, ФГОС) предполагали и предполагают ныне творческий, личностно ориентированный подход к обучающимся и разработку для них, реализацию индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ), маршрутов (ИОМ), программ (ИОП), даже индивидуальных учебных планов (ИУП).

Для преодоления кризиса понимания надо признать наличие феномена разнопонимания как нормы жизни. Даже из основных положений аристотелевских «объемных» системологии и логики следует необходимость признать уникальность любого человека как космического существа, а также пространственно-временной, развивающийся характер отношений и связей человека и общества, человека и космоса. Отсюда столь же необходимо вытекает нужда в постоянной обратной связи при достижении целей обучения и воспитания. Это переводит образовательный процесс в режим не столько контроля, сколько мониторинга и создаёт условия для применения различных форм программированного обучения (одно и то же можно изучать по-разному и с разными скоростями), а также разновозрастного, поточного, циклопоточного. Последнее может быть организовано на основе входной культурно-типологической диагностики языковых компетенций субъектов образовательных взаимодействий, прогнозирования динамики освоения конкретных разде-

лов образовательных программ и маршрутов обучающимися, демонстрирующими разные социокультурные типы (СКТ) языка и сознания, и предполагает как объединение их для опережающего, стандартного, щадящего режимов обучения в гомогенные

по СКТ группы, в том числе при организации разновозрастных вертикалей, так и создание гетерогенных по СКТ групп, в которых применяются новейшие «мультимедийные» (мультисистемные) технологии обучения и воспитания.

#### Библиографический список

1. Иларион. *Слово о Законе и Благодати*. Москва, 1994.
2. Замский Х.С. *Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века*. Москва, 1995.
3. Климов Г.А. Типологические исследования в СССР (20 – 40-е годы). Москва, 1981.
4. Климов Г.А. Очерк общей теории эргативности. Москва, 1973.
5. Климов Г.А. Типология языков активного строя. Москва, 1977.
6. Брянчанинов И. Полное собрание творений святителя Игнатия Брянчанинова: в 8 т. Москва, 2003; Т. 5.
7. Карпович Д.И., Бондаренко Л.В. Практика становления классно-предметной системы: в 2 ч. Красноярск, 2005; Ч.1.

#### References

1. Ilarion. *Slovo o Zakone i Blagodati*. Moskva, 1994.
2. Zamskij H.S. *Umstvenno otstalye deti: istoriya ih izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnih vremen do serediny XX veka*. Moskva, 1995.
3. Klimov G.A. *Tipologicheskie issledovaniya v SSSR (20 - 40-e gody)*. Moskva, 1981.
4. Klimov G.A. *Ocherk obschej teorii `ergativnosti*. Moskva, 1973.
5. Klimov G.A. *Tipologiya yazykov aktivnogo stroya*. Moskva, 1977.
6. Bryanchaninov I. *Polnoe sobranie tvorenij svyatitelya Ignatiya Bryanchaninova*: v 8 t. Moskva, 2003; T. 5.
7. Karpovich D.I., Bondarenko L.V. *Praktika stanovleniya klassno-predmetnoj sistemy*: v 2 ch. Krasnoyarsk, 2005; Ch.1.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 37.013

**Petrova N.F.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia),  
E-mail: klinpsych@mail.ru

**HEALTH OF PEOPLE AS A MULTIDIMENSIONAL PHENOMENON.** In the article the author studies a concept of health and its main aspects: physical health, mental health, social health, spiritual health. In the context of the defined aspects the professor presents a four-part model of health, which includes moral, mental, physical and somatic components. The author concludes that the culture of a healthy lifestyle of an individual is a part of human culture, which reflects the systemic and dynamic state due to a certain level of expertise, physical culture, social and spiritual values acquired through education and self-education, educational, motivational and value orientation. The author offers to understand that health as part of a person's culture is embodied in practical life, as well as in the physical and mental-physical condition. It is particularly important when personal health is treated as one of conditions for effective functioning of a teacher in terms of the conception of health-saving education.

**Key words:** health, healthy lifestyle, health-caring pedagogy.

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

## ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА КАК МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН

В статье рассмотрено понятие здоровье и его основные аспекты: физическое здоровье, психическое здоровье, социальное здоровье, нравственное здоровье. В контексте выделенных аспектов представлена четырехкомпонентная модель здоровья, в которую вошли нравственный, психический, физический, соматический компонент. Автор делает вывод, что культура здорового образа жизни личности – это часть общей культуры человека, которая отражает его системное и динамическое состояние, обусловленное определённым уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретённых в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно-ценностной ориентации и самообразования, воплощённых в практической жизнедеятельности, а также в физическом и психофизическом здоровье. При этом особенно важно, чтобы личным здоровьем обладали преподаватели, что является одним из условий эффективного функционирования в условиях здоровьесберегающего образования.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая педагогика.

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].

В характеристике понятия «здоровье» используется как индивидуальная, так и общественная характеристика.

В отношении индивида оно отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания. Здоровье формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

Выделим основные признаки индивидуального здоровья, это:

- специфическая и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов;



Таблица 1.

## Основные аспекты здоровья человека

| Аспекты здоровья человека      | Их содержание при высоком уровне развития  |
|--------------------------------|--|
| Физическое здоровье            | совершенство саморегуляции в организме, гармония физиологических процессов, максимальная адаптация к окружающей среде  |
| Психическое здоровье           | развитое мышление и сознание в целом, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности  |
| Социальное здоровье            | здоровье общества, а также окружающей среды для каждого человека; способность человека организовывать эффективное взаимодействие с различными членами социума  |
| Духовно- нравственное здоровье | комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы в жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в конкретном обществе. |

- показатели роста и развития;
- текущее функциональное состояние и потенциал (возможности) организма и личности;
- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

В связи с этим целостный взгляд на индивидуальное здоровье можно представить в виде четырехкомпонентной модели, в которой выделены взаимосвязи различных его компонентов и представлена их иерархия:

**Нравственный компонент** – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, так как оно связано с общечеловеческими истинами добра, любви и красоты.

**Психический компонент** – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Такое состояние обусловлено как биологическими, так и социальными потребностями, а также возможностями их удовлетворения.

**Соматический компонент** – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития, опосредованная базовыми потребностями, доминирующими на различных этапах онтогенетического развития. Эти потребности, во-первых, являются пусковым механизмом развития человека, а во-вторых, обеспечивают индивидуализацию этого процесса.

**Физический компонент** – уровень роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфофизиологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные реакции [2].

Подобное выделение компонентов здоровья, в некоторой степени условно, однако позволяет, с одной стороны, показать многомерность взаимовлияний разных проявлений функционирования индивидуума, с другой – более полно охарактеризовать различные стороны жизнедеятельности человека, направленные на организацию индивидуального стиля жизни.

Здоровье человека, в первую очередь, зависит от стиля жизни. Этот стиль персонифицирован. Он определяется социально-экономическими факторами, историческими, национальными и религиозными традициями, убеждениями, личностными наклонностями. Здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, обще-

ственных, семейных и бытовых функций в оптимальных для здоровья условиях и определяет направленность усилий личности в сохранении и укреплении индивидуального и общественного здоровья.

Здоровый образ жизни это:

- благоприятное социальное окружение;
- духовно-нравственное благополучие;
- оптимальный двигательный режим (культура движений);
- закаливание организма;
- рациональное питание;
- личная гигиена;
- отказ от вредных пристрастий (курение, употребление алкогольных напитков, наркотических веществ)
- положительные эмоции [3].

Приведённые характеристики позволяют сделать вывод, что культура здорового образа жизни личности – это часть общей культуры человека, которая отражает его системное и динамическое состояние, обусловленное определенным уровнем специальных знаний, физической культуры, социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и самовоспитания, образования, мотивационно-ценностной ориентации и самообразования, воплощенных в практической жизнедеятельности, а также в физическом и психофизическом здоровье [4]. В этой связи 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 рамках здоровьесберегающего образования всё большее значение приобретает здоровье самого преподавателя и его компетентность в области организации образовательного процесса на основе здоровьесберегательных технологий [5; 6]. При этом особенно важна профессиональная подготовка в контексте здоровьесбережения будущих учителей. Тем самым возрастает роль преподавателя высшей школы в этом процессе, так как от него зависит уровень профессиональной компетентности будущего учителя и его установки на функционирование в условиях здоровьесберегающего образования.

## Библиографический список

1. Петрова Н.Ф. Реализация здоровьесберегающих технологий в условиях школ-интернатов. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2 (39): 20-21.
2. Петрова Н.Ф. Роль здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе современной школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6 (43): 139-140.
3. Петрова Н.Ф., Горовая В.И. Современная школа и проблема здоровья учащихся. *Успехи современного естествознания*. 2005; 11: 73-75.
4. Митина Е.П. Здоровьесберегающие технологии сегодня и завтра. *Начальная школа*. 2006; 6.
5. Сорокопуд Ю.В. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы. *Педагогическое образование и наука*. 2010; 11: 42-49.

6. Сорокопуд Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 198-200.

## References

1. Petrova N.F. Realizatsiya zdorov'esberegayuschih tehnologij v usloviyah shkol-internatov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2 (39): 20-21.
2. Petrova N.F. Rol' zdorov'esberegayuschih tehnologij v obrazovatel'nom processe sovremennoj shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6 (43): 139-140.
3. Petrova N.F., Gorovaya V.I. Sovremennaya shkola i problema zdorov'ya uchastchihsya. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2005; 11: 73-75.
4. Mitina E.P. Zdorov'esberegayuschie tehnologii segodnya i zavtra. *Nachal'naya shkola*. 2006; 6.
5. Sorokopud Yu.V. Professional'naya kompetentnost' prepodavatelya vysshej shkoly. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2010; 11: 42-49.
6. Sorokopud Yu.V. Novye trebovaniya k podgotovke prepodavatelej vysshej shkoly v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4 (41): 198-200.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 371.21

**Ryzhova N.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), professor, leading researcher in Institute of Contents and Methods of Teaching (Moscow, Russia), E-mail: nata-rizhova@mail.ru

**Uskova S.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Dean of Part-Time Saint-Petersburg Humanities University of Trade Unions (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: usa1807@yandex.ru

**Zalyalyutdinova Z.A.**, Deputy Director in Information-Communication Technologies Office, High School №221, postgraduate, Saint-Petersburg Humanities University of Trade Unions (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: ve\_ter@mail.ru

**THE CHARACTERISTIC OF THE INDICATORS OF INTEGRITY OF EDUCATIONAL PROCESS PROVIDING ITS PRODUCTIVITY IN THE CONDITIONS OF PRESENT CALLS.** In the article the problem of ensuring integrity of educational process in the conditions of the modern changing pedagogical reality, the decision of which is carried out according to the synergetic approach, is considered. The authors define and describe indicators that determine a parameter of integrity of the modern educational process. Among the indicators of the integrity of the educational process the following features are named: conceptual unity, definiteness, focus, organization, substantial completeness, technological effectiveness, consistency, improvement. The authors make a special focus on the concept of integral educational process, which is critical for the effectiveness in organization of professional and pedagogical activity and in achievement of educational results in the conditions of claims of the modern life. Taking into account the revealed modern indicators of the integrity, the researchers also find them useful for experts of professional development, educational organizations, and teachers.

**Key words:** educational process, system approach, synergetic approach, self-organizing system, productivity of educational process, components of educational process, integrity indicators.

**Н.И. Рыжова**, д-р. пед. наук, проф., вед. науч. сотрудник ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» РАО, г. Москва, E-mail: nata-rizhova@mail.ru

**С.А. Ускова**, канд. пед. наук., доц., декан заочного Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: usa1807@yandex.ru

**З.А. Залыалютдинова**, заместитель директора по информационно-коммуникационным технологиям ГБОУСОШ № 221, аспирант Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: ve\_ter@mail.ru

## ХАРАКТЕРИСТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЦЕЛОСТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЕГО РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ

В статье рассмотрена проблема обеспечения целостности образовательного процесса в условиях современной меняющейся педагогической реальности, решение которой может быть в логике системного и синергетического подходов. Обоснованы и рассмотрены показатели целостности современного образовательного процесса: концептуальное единство, определенность, целенаправленность, организованность, содержательная полнота, технологичность, непротиворечивость, совершенствование. В статье обосновано, что понимание целостности образовательного процесса необходимо для эффективной организации профессионально-педагогической деятельности современного педагога и для обеспечения результативности образовательного процесса в условиях вызовов современности.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, системный подход, синергетический подход, самоорганизующаяся система, результативность образовательного процесса, компоненты образовательного процесса, показатели целостности.

В современном социуме и в жизни конкретного человека в настоящее время происходят принципиальные изменения, которые принято обозначать как вызовы современности (явления и процессы, меняющие традиционный образ бытия человека). В связи с невозможностью описать эти изменения языком классической науки возникают различные постнеклассические теории осмысления современного мира. Кроме того эти и другие изменения, происходящие в современном мире, оказали существен-

ное влияние и на преобразование педагогической реальности. Большинство этих преобразований были учтены в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает, что воспитание и развитие качеств личности должны учитывать требования информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения

многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества, что представляют собой не что иное, как вызовы современного общества.

В этих условиях становление целостности образовательного процесса является важным фактором достижения образовательных результатов. Исследователи (В.С. Ильин, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Л.В. Чупрова и др.) рассматривают целостность как интегративную характеристику образовательного процесса, определяющую внутреннее единство компонентов образовательного процесса, их гармоническое взаимодействие при относительной автономности. Л.В. Чупрова определяет целостность как «синтетическое качество процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нём» [1, с. 168]. Кроме того, в условиях развития многообразия и динамических изменений современного мира происходит разрушение целостности многих социальных процессов (в том числе, образовательных процессов), что порождает кризисное, неустойчивое состояние, требующее преодоления. Появляется проблема сохранения целостности образовательного процесса в условиях меняющейся педагогической реальности. Решение этой проблемы нам видится в логике синергетического подхода, в анализе влияния современных тенденций на образовательный процесс [2]. По мнению А.А. Коблякова, современный мир представляет собой «кооперацию антагонистических процессов, взаимодополнительность конкурирующих структур» [3, с. 204].

В современной науке синергетический подход возник как научно-методологическое направление объяснения объективной реальности развития постиндустриального общества. Концептуально-методологическая новизна идей самоорганизации связана с признанием способности различных систем к саморазвитию не только за счет притока энергии, информации, вещества извне, но и за счет использования их внутренних возможностей. Синергетическая концепция может способствовать глубокому познанию таких сложных, нелинейных, открытых систем, как общество, различные его подсистемы, в том числе и система образования.

Идеи синергетики в педагогике нашли свое отражение в работах В.А. Аршинова, В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, В.А. Игнатовой, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, Г.Г. Малинецкого, Н.М. Таланчука, Л.Н. Макаровой, Ю.В. Шаронина, С.С. Шелевой, В.В. Маткина, О.Н. Федоровой и др. Образовательный процесс как сложную самоорганизующую систему проанализировали в своих исследованиях Т.Ф. Борисова, Н.М. Борытко, С.В. Кульневич, Ю.С. Мануйлов, Н.М. Таланчук.

Ведущими идеями, «образами» – базовыми понятиями – синергетики являются нелинейность, сложность, самоорганизация, становление, хаос и порядок, присутствие субъекта в картине становления, холизм и др. Синергетика обобщает все науки в направлении нелинейности, сложности, самоорганизации, моделирования становящихся систем, переходных процессов. Взаимодействие хаоса и порядка, по мнению Е.Н. Князевой и С. Курдюмова [4], позволяет раскрыть:

- образ времени как темпа становления, как процесса возникновения – исчезновения, как периодической смены дискретно-упорядоченных структур хаосом, хаотичностью, беспорядком;
- образ субъекта, переходящего из потенции в актуальность по мере усложнения форм бытия;
- образ свободы как возможности для субъекта всего мыслимого и немыслимого, явного и тайного, выразимого и невыразимого как радостного чувства принципиальной достижимости чего угодно, желанная вечной жизни (игры в порядок и хаос).

Использование законов и принципов синергетики в педагогической науке позволило сформулировать ряд принципов (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов), на основе которых возможно проектировать современный образовательный процесс, обладающий определенной целостностью и представлять собой не что иное как сложную самоорганизующуюся систему. Перечислим их:

- Принцип становления: целостность сложной самоорганизующейся системы находится в постоянном становлении и любые формы целостности есть переходные, промежуточные;
- Принцип самоорганизации: становление целостности сложной самоорганизующейся системы обеспечивается ее внутренним потенциалом процесса и способствует повышению ее результативности и оптимизации ее функционирования;
- Принцип вариативности: в процессе становления целостности сложной самоорганизующейся системы возникают

зоны неустойчивости (точки бифуркации), в которых появляется конечное число вариантов ее развития;

- Принцип субъектности: становление целостности сложной самоорганизующейся системы зависит от выбора (самоопределения) ее субъектов возможного варианта развития в зоне неустойчивости (точки бифуркации);
- Принцип согласия (коммуникативности, диалогичности): становление целостности сложной самоорганизующейся системы осуществляется в ходе диалога, коммуникативного, доброжелательного взаимодействия субъектов и установления гармонии в результате диалога;
- Принцип сложности: в процессе становления целостности сложной самоорганизующейся системы происходит возрастание сложности ее структур;
- Принцип эмерджентности: становление целостности сложной самоорганизующейся системы характеризуется возникновением новых системных качеств, отсутствующих у отдельных ее элементов.

В данном контексте заметим, что разрушение целостности образовательного процесса, как правило, начинается происходить при появлении неустойчивости и точек бифуркации (точка бифуркации – смена установившегося режима работы системы). Точки бифуркации определяются исследователями (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов) как особые моменты в развитии живых и неживых систем, когда устойчивое развитие, способность гасить случайные отклонения от основного направления сменяются неустойчивостью. Устойчивыми становятся два или несколько (вместо одного) новых состояний. Выбор между ними определяется случаем, в явлениях общественной жизни – волевым решением. После осуществления выбора механизмы саморегулирования поддерживают систему в одном состоянии (на одной траектории), переход на другую траекторию становится затруднительным. Обретение устойчивости в точке бифуркации является показателем целостности процесса. Выявление всех возможных точек бифуркации в образовательном процессе позволяет определить и рассмотреть весь спектр показателей целостности образовательного процесса. Достижение устойчивости в конкретной точке бифуркации обеспечивается наличием соответствующего компонента образовательного процесса.

Учитывая сказанное выше, проанализируем организацию современного образовательного процесса в учебном заведении в настоящее время, сформулируем и подробно охарактеризуем показатели целостности образовательного процесса, учитывая основные положения и «образы» синергетического подхода, выделив компоненты образовательного процесса, обеспечивающие наличие показателей целостности. Отметим, что на наш взгляд, именно эти показатели будут способствовать результативности современного образовательного процесса и его целостности. Перейдем к описанию выделенных показателей.

**Показатель 1. Концептуальное единство образовательного процесса.** Классическая модель миропонимания на принципах определенности и детерминированности, задавала и определяла единую цель развития мира и логику его поэтапного развития: «от простого к сложному». В синергетике С.П. Курдюмовым и Е.Н. Князевой [4] обоснована необходимость перехода от принципа строгой определенности (развитие мира направлено на достижение единой цели и осуществляется от простого к сложному) к принципу вероятности (существует ряд возможных путей развития). При этом необходимость рассмотрения различных вариантов развития педагогической реальности привело к появлению полипарадигмального подхода в педагогике (Г.Б. Корнетов, О.Г. Прикот, О.Г. Старикова, Е.А. Ямбург). Так, например, О.Г. Старикова определяет полипарадигмальный подход как «особую исследовательскую методологию, совокупность методов, объединяющих идеи, принципов конструирования и трансформирования образования на основе множественности парадигм» [5, с. 17]. Г.Б. Корнетов рассматривает педагогическую парадигму образования как «совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» [6, с. 9]. При этом точка бифуркации порождается наличием различных педагогических парадигм. В основе данной точки лежит проблема утраты смысла участниками образовательного процесса. Достижение устойчивости в данной точке бифуркации обеспечивается наличием смысло-образующего компонента образовательного про-



цесса, обоснованного в работах Г.Б. Корнетова, И.А. Колесникова, В.А. Сластенина, Е.А. Ямбурга.

**Показатель 2. Определённость образовательного процесса.** В классической модели миропонимания для выявления специфики протекания конкретного процесса не учитывалась неоднородность и динамичность окружающей среды и сложившихся обстоятельств. Это позволяло выстраивать идеальную модель процесса и определять его идеальную цель. Незнание особенностей образовательной среды порождает формализм и отрыв от социальной реальности. В педагогике идея открытости стала основанием для развития средового подхода (Ю.С. Мануйлов [7]) и его использования в методике обучения различным предметам на разных уровнях образования (см., например, работу Н.И. Рыжовой, Н.Ю. Королевой, Е.Г. Митиной [8]). Фактор открытости образовательного процесса породил невозможность определения и достижения цели без учета сложившихся обстоятельств. Точка бифуркации определяется выбором стратегии осуществления образовательного процесса с учетом выявленных возможностей. Таким образом, возникла необходимость в средово-аналитическом компоненте педагогического процесса. Этот компонент направлен на анализ среды и выявление условий способствующих (или мешающих) реализации выбранных смыслов образовательного процесса. Средово-аналитический компонент обоснован и рассмотрен в работах С.В. Алексеева, В.М. Авдеева, Н.А. Алябьева, Ю.В. Артюховича, А.А. Вербицкого, Л.В. Волкова, Л.А. Горелова, Е.М. Ефимова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимней, А.И. Попова, О.Б. Третьякова, М.Н. Филатова и др.

**Показатель 3. Целенаправленность образовательного процесса.** Роль целеполагания в обеспечении целостности образовательного процесса является предметом исследования в работах С.П. Ивановой, Ю.Н. Кулюткина, Л.М. Митиной, О.Е. Лебедева. В классической модели миропонимания цель задается как идеал, к которому стремится человек и определен оптимальный способ достижения этого идеала. В современном мире возникает необходимость выбора, в соответствии с конкретными условиями, как цели, так и способа ее достижения. В результате возникает проблема формализации цели образовательного процесса и её принципиальной недостижимости. В современных условиях образовательные цели задаются как решение проблем и противоречий, мешающих развитию и саморазвитию человека. Обнаружение и выбор из множества возможных, соответствующих действительности проектов есть творческий процесс, основанный на знании предоставляемых действительностью возможностей. Это позволяет выделить в качестве точки бифуркации выбор целей и способа их достижения из возможного спектра. Педагогическое проектирование основано на ценностном согласовании педагогической теории с собственными мировоззренческими взглядами; на гармонизации социальных и личностных значений образования. Педагогическое проектирование позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт, например, актуальные в современных условиях развития российского образования, в том числе в условиях его глобальной информатизации и виртуализации – проектирование информационных систем управления образованием [9] и виртуальных сред обучения предмету [10].

Таким образом, возникла необходимость уточнения традиционного целевого компонента, выделения и обозначения его как целе-проектировочный. Данный компонент образовательного процесса: обоснован и рассмотрен в ряде научных работ (Л.В. Байбородов, С.М. Баташов, О.Г. Важнов, Н.Н. Гордеев, Р.Г. Каменский, С.Д. Каракозов, В.И. Кривоспицкая, Е.А. Крюкова, З.Ф. Мазур, М.Г. Мерзляков, А.М. Моисеев, С.Л. Паладьев, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов, Н.И. Рыжова, В.З. Юсупов, М.В. Швецкий и др.). Цель данного компонента заключается в определении цели и проектировании пути ее достижения. Основное содержание компонента заключается в осуществлении процессов целеполагания и проектирования.

**Показатель 4. Организованность образовательного процесса.** Целостность образовательного процесса обеспечивается наличием определенных норм и правил, задающих общий порядок. В педагогике разработана теория организации образовательного процесса в школе и в учреждениях дополнительного образования (Г.И. Горская, М.Р. Катунова, В.А. Сластенин, Р.Г. Чуракова и др.). В классической модели миропонимания задается абсолютный порядок, любое отклонение от которого снижает результат и разрушает целостность. В современных условиях из-

менения мира возрастает роль случайности, а устойчивость рассматривается как остановка в развитии. Обязательными составляющими современного образовательного процесса становится педагогическое творчество и поддержка детских инициатив. Возникают новые организационные модели образовательного процесса. Это порождает проблему свободы и самостоятельности участников образовательного процесса.

В синергетике специфика данного компонента определяется выявлением значимости хаотичности современного мира, обоснован принцип самоорганизации. Это наполняет новым содержанием данный компонент образовательного процесса. Особое внимание уделяется управленческим технологиям самоорганизации образовательного процесса. Точка бифуркации определяется как выбор различных организационных моделей образовательного процесса. Достижение устойчивости в данной точке бифуркации обеспечивается наличием организационно-управленческого компонента образовательного процесса (В.И. Зверева, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.), который представляет собой взаимодействие учителя и учащихся, направленное на выбор оптимальной организационной модели образовательного процесса и создание собственных норм и правил.

**Показатель 5. Содержательная полнота образовательного процесса.** В содержание образовательного процесса включено все необходимое для достижения цели. Избыточность содержания, его внутренняя противоречивость разрушают целостность образовательного процесса. Вопросы концептуализации содержания педагогического образования (Е.П. Белозерцев, С.К. Бондырева, Е.Б. Бондаревская, А.А. Вербицкий, Н.А. Горлова, Н.Д. Никандров, В.В. Рябова, А.И. Савенков, В.А. Сластенин, Ю.В. Фролов и др.) определяют различные модели отбора содержания.

В классической модели миропонимания содержание рассматривается как передача информации и жизненного опыта от поколения к поколению. В современных условиях опыт предыдущих поколений нуждается в творческом преобразовании. В синергетике обоснована динамичность как характеристика самоорганизующейся системы. В структуре педагогической науки возникла информационная педагогика, которая рассматривается как «теория получения, преобразования, передачи и усвоения информации в образовательном процессе» (Л.Н. Хуторская [11, С.49-59]). Выделяется информационно-содержательный компонент образовательного процесса.

**Показатель 6. Технологичность образовательного процесса как наличие определенного алгоритма действий обеспечивающего достижение результата при оптимальных средствах.** Алгоритм задает последовательность что определяет и обеспечивает целостность. Технологии, как современные способы системной организации деятельности в полной мере захватили образовательную сферу. Так, например, В.П. Беспалько, Т.С. Назарова, Е.С. Полат считают, что технологизация – объективный процесс, подготовивший этап эволюции образования для решения качественно новых задач. Технологизация образовательного процесса требует создания прежде всего удобных и безопасных условий организации деятельности учителей и учащихся. Очевидно, для того чтобы образовательная система могла функционировать, чрезвычайно важно создать необходимые материальные условия, соответствующую учебно-материальную базу – как совокупность материальных средств и условий, на основе которых формируется (проектируется) социально-педагогическая среда, отвечающая целям, задачам обучения, воспитания и развития учащихся. Технологическое обеспечение образовательного процесса предполагает разработку и внедрение в практику школ систем средств и учебно-предметных сред обучения, рациональных методов, организационных форм занятий, педагогических технологий, обеспечивающих эффективную организацию и управление образовательным процессом в условиях гуманистической парадигмы.

В данном контексте заметим, что точка бифуркации определяется как выбор педагогических технологий, сокращающих физические и временные затраты. В классической модели миропонимания заданы общие методы достижения цели, которые нуждаются в оптимизации и уменьшении объема времени. Процесс «технологизации» образовательного процесса разработан в трудах В.П. Беспалько, В.В. Гузеевой, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н.Е. Щурковой, М.А. Чошанова и др.

Здесь же, на наш взгляд, можно указать и работы М.В. Швецкого, Н.И. Рыжовой, В.В. Лаптева [12] и ряд исследований док-

торских С.Д. Каракозова, М.В. Литвиненко, В.И. Фомина и кандидатских – Е.В. Филимонова, О.И. Ляш, М.Ю. Барышникова и др., выполненных под руководством Н.И. Рыжовой, в которых используются алгоритмы оптимизации содержания обучения по времени (например, топологическая сортировка по времени и по содержанию) в рамках проектирования методических систем обучения конкретным предметам в рамках методики обучения информатики и профессиональной подготовки современных специалистов.

Так, В.В. Юдин выделил «особенности вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса» [13, с. 12]. Таким образом, нами отдельно выделен и технологический компонент образовательного процесса.

**Показатель 7. Наличие взаимосвязи между участниками образовательного процесса.** В идеале, участники образовательного процесса устремлены к общей цели понимают друг друга с полуслова и действуют как единое целое. В классической модели миропонимания рассматривается достаточность субъектных усилий учителя при осуществлении воздействия на учащихся. В синергетике обосновывается диалогичность мира. Ценностно-смысловое самоопределение человека возможно лишь в диалоге. Формирование ценностных ориентаций человека, приобщает его к миру, но не способствует становлению его целостности как автономной самоорганизующейся системы. Диалог же позволяет обеспечить взаиморазвитие человека и мира. Особенности педагогического диалога, на наш взгляд, подробно описаны в работах В.В. Горшковой [14] и И.А. Колесниковой [15]. Так, например, В.А. Горшкова рассматривает диалог как «межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально – ценностных позиций, предполагающих две «логики, ориентированных на одну предметность» [14, с. 17].

В данном контексте, на наш взгляд, точка бифуркации определяется как выбор способов коммуникации. Достижение устойчивости в данной точке бифуркации обеспечивается наличием коммуникационного компонента (В.Т. Асеев, А.А. Вербицкий, Б.З. Вульф, П.Я. Гальперин, Д.М. Гришин и др).

**Показатель 8. Коррекция и усовершенствование образовательного процесса.** В классической модели миропонимания задаются базовые параметры образовательного процесса, которые обеспечивают итоговый результат. В современных условиях параметры образовательного процесса требуют постоянного уточнения и совершенствования. Следуя идеям В.И. Аршинова [16], мы выделяем особую характеристику самоорганизующихся процессов – «практичность», т.е. включенность участников в самоорганизующийся процесс и возможность повлиять на ход процесса и его результаты. В современном мире основным становится принцип устойчивого развития, когда развитие соотносится с сохранением. Это определяет необходимость постоянного совершенствования образовательного процесса. В педагогике появились педагогическая квалитология (Ю.А. Конаржевский,

А.И. Субетто) и педагогическая праксеология (И.А. Колесникова, Е.В. Титова), в которых рассматриваются особенности повышения качества образовательного процесса. Точка бифуркации в этом контексте может определяться как выбор способов совершенствования образовательного процесса. Достижение устойчивости в данной точке бифуркации обеспечивается наличием: системно-развивающего компонента образовательного процесса. Данный компонент обоснован и рассмотрен в работах В.И. Андреева, А.Е. Богоявленской, Е.В. Бондаревской, А.А. Грачева, Г.Н. Серикова, И.А. Стеценко, И.С. Якиманской и др.

С учетом выявленных показателей целостности образовательного процесса, на наш взгляд, образовательный процесс следует определять как взаимодействие педагогов и учащихся, направленное на выбор:

- определенных смыслов и концептуальных оснований (смыслообразующий компонент);
- ресурсов образовательной среды на основе всестороннего анализа её возможностей (средово-аналитический компонент);
- образовательных целей и путей их достижения (целепроектировочный компонент);
- определенных норм, правил и требований поведения и взаимоотношений (организационно-управленческий компонент);
- содержания (информационно-содержательный компонент);
- педагогических технологий (технологический компонент);
- механизмов согласования действий и решение возникающих противоречий (коммуникативный компонент);
- способов совершенствования и повышения эффективности (системно-развивающий компонент).

Предложенное определение позволяет соотнести структуру современного образовательного процесса и показатели целостности современного образовательного процесса: концептуальное единство, определенность, целенаправленность, организованность, содержательная полнота, технологичность, непротиворечивость, совершенствование. Современный учитель в соответствии с требованиями становится субъектом образовательного процесса, что требует от него достижения соответствующего уровня профессионально-педагогической компетентности в обеспечении целостности образовательного процесса.

В заключение отметим, что основные идеи данной работы, в частности, показатели целостности образовательного процесса, разработаны в рамках проводимого С.А. Усковой докторского исследования. Кроме этого, идеи апробируются на уровне семинаров и курсов повышения квалификации во Всероссийском информационно-образовательном центре ЦНТИ «Прогресс» среди руководителей и педагогов средних профессиональных и общеобразовательных учреждений, в том числе, внедряются на уровне организации учебного процесса в школах Санкт-Петербурга, например, в ГБОУСОШ № 221.

#### Библиографический список

1. Чупрова Л. В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации. *Проблемы и перспективы развития образования*. Материалы II международной научной конф., май 2012 г. Пермь: Меркурий, 2012: 167-170.
2. Ускова С.А. Современное российское образование: от парадигмы формирования к парадигме сопровождения саморазвития. *Transformation of approaches to education in Russia and CIS states / ed. by K.Reiss*. Stuttgart: ORT Publishing, 2013: 215-225.
3. Кобляков А.А. *В пространстве поисков смысла*. Москва, 1981.
4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. *Синергетика: от прошлого к будущему*. Москва: URSS, 2014; 20.
5. Старикова О.Г. *Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Краснодар, 2011.
6. Корнетов Г.Б. *Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса*. Москва: ИТП и МИО РАО, 1999.
7. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. Москва - Нижний Новгород, 2002.
8. Королева Н.Ю., Митина Е.Г., Рыжова Н.И. Принципы взаимодействия образовательных сред в условиях виртуализации учебного процесса (на примере подготовки учителей биологии и информатики). *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 6-2: 271-274.
9. Каракозов С.Д., Лопаткин В.М. Педагогическое проектирование информационных систем управления образованием. *Ползуновский вестник*. 2005; 1: 185-198.
10. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Виртуальная среда обучения предмету как интерпретация методической системы обучения в условиях ИКТ-насыщенной образовательной среды. *Мир науки, культуры, образования*. 2009; 2: 196-199.
11. Хурская Л.Н. Информационная педагогика. *Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика*. Учебное пособие. И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. Минск: ТетраСистемс, 2002.
12. Лаптев В.В., Рыжова Н.И., Швецкий М.В. *Методическая теория обучения информатике. Аспекты фундаментальной подготовки*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2003.

13. Юдин В.В. *Технологическое проектирование педагогического процесса*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2009.
14. Горшкова В.В. *Педагогика диалога. Инновационные образовательные технологии*. Комсомольск на Амуре, 1997.
15. Колесникова И.А., Титова Е.В. *Педагогическая праксеология*. Учебное пособие. Москва: «Академия», 2005.
16. Аршинов В.И. *Синергетика как феномен постнеклассической науки*. М.: ИФРАН, 1999.

## References

1. Chuprova L. V. K voprosu ob obrazovatel'nom processe v vuze v kontekste ego garmonizacii. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*. Materialy II mezhdunarodnoj nauchnoj konf., maj 2012 g. Perm': Merkuriy, 2012: 167-170.
2. Uskova S.A. Sovremennoe rossijskoe obrazovanie: ot paradigmy formirovaniya k paradigme soprovozhdeniya samorazvitiya. *Transformation of approaches to education in Russia and CIS states / ed. by K.Reiss*. Stuttgart: ORT Publishing, 2013: 215-225.
3. Koblyakov A.A. *V prostranstve poiskov smysla*. Moskva, 1981.
4. Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Osnovaniya sinergetiki: Sinergeticheskoe mirovidenie. *Sinergetika: ot proshlogo k buduschemu*. Moskva: URSS, 2014; 20.
5. Starikova O.G. *Sovremennye obrazovatel'nye strategii vysshej shkoly: poliparadigmal'nyj podhod*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2011.
6. Kornetov G.B. *Civilizacionnyj podhod k izucheniyu vseirnogo istoriko-pedagogicheskogo processa*. Moskva: ITP i MIO RAO, 1999.
7. Manujlov Yu.S. *Sredovoj podhod v vospitanii*. Moskva - Nizhnij Novgorod, 2002.
8. Koroleva N.Yu., Mitina E.G., Ryzhova N.I. Principy vzaimodejstviya obrazovatel'nyh sred v usloviyah virtualizacii uchebnogo processa (na primere podgotovki uchitelej biologii i informatiki). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 6-2; 271-274.
9. Karakozov S.D., Lopatkin V.M. Pedagogicheskoe proektirovanie informacionnyh sistem upravleniya obrazovaniem. *Polzunovskij vestnik*. 2005; 1: 185-198.
10. Koroleva N.Yu., Ryzhova N.I. Virtual'naya sreda obucheniya predmetu kak interpretaciya metodicheskoy sistemy obucheniya v usloviyah IKT-nasyschennoj obrazovatel'noj sredy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; 2: 196-199.
11. Hutorskaya L.N. Informacionnaya pedagogika. *Pedagogika. Osnovy obshej pedagogiki. Didaktika*. Uchebnoe posobie. I.I. Prokop'ev, N.V. Mihalkovich. Minsk: TetraSistems, 2002.
12. Laptev V.V., Ryzhova N.I., Shveckij M.V. *Metodicheskaya teoriya obucheniya informatike. Aspekty fundamental'noj podgotovki*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2003.
13. Yudin V.V. *Tehnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2009.
14. Gorshkova V.V. *Pedagogika dialoga. Innovacionnye obrazovatel'nye tehnologii*. Komsomol'sk na Amure, 1997.
15. Kolesnikova I.A., Titova E.V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. Uchebnoe posobie. Moskva: «Akademiya», 2005.
16. Arshinov V.I. *Sinergetika kak fenomen postneklassicheskoy nauki*. M.: IFRAN, 1999.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 376.09

**Sklyarova T.V.**, Director of High School № 6 (Pyatigorsk, Stavropol Krai, Russia), E-mail: usch06.5gor@list.ru

**MODEL OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPROVEMENT OF SCHOOL EDUCATION.** The article presents the experience of effective school work of civil-patriotic education by means of museum pedagogics in different spheres: moral, historical, social and civil-patriotic. The author theoretically substantiates a pedagogical model of civil-patriotic education of high school students by means of museum pedagogics. This education includes such structural blocks as a task-related, contents-based, criteria-oriented and result-related units. The author defines new forms of museum communication: a museum lesson, a travelling lesson, a lesson-procedure to make a discovery, a tour lesson. The article concludes that the implementation of the model of civil-patriotic education of students by means of museum pedagogics promotes formation of civil-patriotic and moral qualities of students through the organization of creative educational work with students, inclusion of students in extra-curricular, creative activity in the process of organizing and staging of various types and forms of literary festivals, creating projects and programs that contribute to effective creative and social activities among students.

**Key words:** civil-patriotic education, museum pedagogics, educational system, high school students.

**T.V. СклЯрова**, директор МБОУ СОШ № 6 г. Пятигорска Ставропольского края, E-mail: usch06.5gor@list.ru

## МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье представлен опыт эффективной работы школы по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся средствами музейной педагогики по направлениям: духовно-нравственное, историко-краеведческое, социально-патриотическое, гражданско-патриотическое. Теоретически обоснована педагогическая модель гражданско-патриотического воспитания старшеклассников средствами музейной педагогики, включающая структурные блоки: целевой, содержательный, критериальный и результативный; показаны новые формы музейной коммуникации: музейный урок, урок-путешествие, урок-эксперимент, урок-экскурсия. В статье делается вывод, что реализация модели гражданско-патриотического воспитания учащихся средствами музейной педагогики способствовала: формированию гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств учащихся через организацию творчески развивающей работы с обучающимися; включению учащихся во внеучебную, творческую деятельность в процессе организации и постановки различных видов и форм литературно-художественных праздников, созданию проектов и программ, способствующих организации эффективной творческой, социально активной деятельности обучающихся.

**Ключевые слова:** гражданско-патриотическое воспитание, музейная педагогика, воспитательная система, старший школьный возраст.



Наше общество столкнулось с серьёзнейшими проблемами в области духовно-нравственного развития личности: растущая популярность негативных идей и идеологий в молодежной среде; преступность, алкоголизм и наркомания. Произошла резкая переоценка ценностей, прежде всего, моральных. Широкое распространение получили равнодушие, эгоизм, цинизм, немотивированная агрессивность, неуважительное отношение к государству, понимание свободы как вседозволенности (Н.Б. Ромаева, А.П. Ромаев и др.) [1 – 4]. Поэтому создание в МБОУ СОШ №6 г. Пятигорска Ставропольского края целостной системы гражданско-патриотического воспитания позволило преодолеть проблемы, связанные с воспитанием гражданского самосознания и духовности молодёжи. Для этого были созданы условия формирования у учащихся позиции созидания; позиции не стороннего наблюдателя, а заинтересованного исследователя; позиции личной ответственности по отношению к прошлому, настоящему и будущему.

Мы считаем, что в эпоху массового снижения нравственных ценностей очень важен процесс интеграции музейного дела, образования и культуры. Сливаясь в единое целое, музей и образование формируют духовность человека, его гражданско-патриотическую позицию [5; 6].

Для создания комплекса педагогических условий реализации модели гражданско-патриотического воспитания старшеклассников средствами музейной педагогики работа велась по следующим направлениям: духовно-нравственное, историко-краеведческое, социально-патриотическое, гражданско-патриотическое.

Музей Боевой Славы, разнообразные музейные уроки, мероприятия вошли в сферу жизненных интересов старшеклассников, помогли соприкоснуться с общемировыми ценностями, с памятниками истории и культуры, стали источником для пополнения знаний, а также местом для отдыха и развлечений. Педагоги, учитывая возрастные особенности учащихся старших классов, использовали методы музейной деятельности, которые побуждали к общению, взаимодействию, так как в этот период важно развивать сотворчество.

В школе была разработана педагогическая модель гражданско-патриотического воспитания старшеклассников средствами музейной педагогики, включающая несколько структурных блоков: целевой, содержательный, критериальный и результативный.

Целевой блок направлен на углубление знаний о культуре родного края, страны с целью сохранения собственной этнокультурной самоидентификации.

Содержательный блок включает краеведческую и поисковую деятельность; научно-исследовательскую деятельность; тематические вечера; литературно-музыкальные композиции; виртуальные экскурсии; музейные уроки.

В школе разработаны и апробированы новые формы музейной коммуникации:

- программы для проведения цикла музейных уроков «Наш Пушкин», «Один день с Лермонтовым»;
- элективный курс «Меняющийся музей в меняющемся мире»;
- интерактивные занятия в системе дополнительного образования по теме «Наш Лермонтов», «Музей Боевой Славы школы № 6»;
- музейный урок в классе, музее, в рамках которого ребёнок учится наряду с содержательной частью воспринимать произведения искусства, рассматривать и понимать мысли художника, знакомится с понятийным аппаратом и терминологией искусства, учится художественному восприятию, переживанию, эстетическому предпочтению («Здесь каждый шаг – живые письма», «Недаром помнит вся Россия...» и другие);
- урок-путешествие помогает составлять путеводитель, виртуальные экспозиции: «Памятники архитектуры и культуры Пятигорска времён М.Ю. Лермонтова»; «Пятигорск в императорский период»; «Памятники архитектуры и культуры Пятигорска, упоминаемые в произведениях А.С. Пушкина», «Хмелита»;
- урок-экскурсия учит владеть аудиторией, систематизировать, переносить увиденное в самостоятельную творческую работу: «Экскурсия по Лермонтовским местам», «Храм-крепость у подножия Машука»;
- урок-эксперимент с элементами поисковой деятельности направлен на серьёзную исследовательскую работу. Учащиеся успешно представляли свои работы на конференциях, конкурсах. Так учащаяся 10 класса Сотникова Т. (исследовательская работа «Магия имени Мария в творчестве А.С. Пушкина») заняла 1 ме-

сто в России во Всероссийском творческом конкурсе, получила грант президента для одарённых детей. Исследовательские работы: «Пятигорск на страницах литературы»; «КМВ – моя малая родина», Проект «Книга Памяти МБОУ СОШ № 6», «Слава российского оружия!» – стали лучшими на городских научно-практических конференциях.

Старшеклассники активно участвовали в проекте «Почта Татьяны Лариной», разрабатывается проект «Музейная почта».

Проводится воспитательно-просветительская работа среди учащихся школы с целью приобретения музейных предметов, принадлежащих старшему поколению в семьях детей, за счёт чего значительно пополняются музейные фонды, что позволяет расширить экспозицию и тематику экскурсионной работы учащихся.

Интересная форма музейной коммуникации – это создание Альбомов памяти. Завершается работа о выпускниках МБОУ СОШ № 6, погибших в годы Великой Отечественной войны.

Систематически волонтерской группой музейного актива учащихся проводятся беседы с учащимися школы по классам с целью разъяснения целей, задач создания музея, его значимости для самих ребят в их становлении гражданина, дальнейшей успешной социализации выпускников.

В течение учебного года проходят открытые уроки, литературно-музыкальные вечера, конкурсные программы, познавательные викторины, научно-практические конференции: Литературная гостиная «В слезах угасла мать моя...» (образ матери в творчестве М.Ю. Лермонтова), проект «Широкая Масленица», Фестиваль национальных культур «Хоровод наций», «Пришла любовь с тобой страдать» – музыкально-поэтический вечер в гостиной Полины Виардо в музее Домик Алябьева. Традиционными стали мероприятия и спектакли на базе Государственного музея М.Ю. Лермонтова. Так в 2014 г. был показан спектакль «Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца» в рамках международной акции «Ночь в музее».

Обновление форм взаимодействия происходит и в организации внеурочной деятельности, особенно при проведении предметных недель. Появились такие мероприятия, как: «Экскурсия с элементами викторины «Из прошлого в настоящее» о жизни известных писателей и поэтов, «Экспонат для музея». Проведена большая организационная и методическая работа по подготовке учащихся для интервьюирования с целью проведения экскурсий по родному городу.

Музейные уроки, экскурсии помогают учащимся осознать, что культура – это живой организм, который помогает ребёнку в его повседневной жизни. Здесь сливаются в единое целое обучение и воспитание. Музейная деятельность создаёт единое социализирующее пространство, способствует гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся.

Критериальный блок модели гражданско-патриотического воспитания старшеклассников состоит из 4 показателей: культурно-образовательный, гражданско-патриотическая позиция, эмоционально-ценностный, активно-деятельностный. При диагностике анализируется знание и понимание сущности и ценностей патриотизма и гражданственности; знание истории своей Родины, соблюдение традиций и обычаев своего народа; осознание ответственности за судьбу своей Родины, желание служить её интересам; толерантное отношение к другим взглядам и идеям, взаимодействие с представителями других культур; развитие культуры мышления и самостоятельности; самовоспитание и самосовершенствование патриотических чувств; коммуникативная компетентность; гражданско-правовая культура.

В целом, анализируя проделанную работу, можно сделать вывод, о том, что мы приближаемся к высокому уровню эффективности воспитательного процесса в школе. Старшеклассники с интересом изучают историю и культуру России, осознают личную ответственность за судьбу России, проявляют социальную активность и гражданскую зрелость, принимая активное участие в акциях и мероприятиях гражданско-патриотической направленности.

Реализация модели гражданско-патриотического воспитания учащихся средствами музейной педагогики способствовала:

- формированию гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств учащихся через организацию творчески развивающей работы с обучающимися;
- включению учащихся во внеучебную, творческую деятельность в процессе организации и постановки различных видов и форм литературно-художественных праздников,

- созданию проектов и программ, способствующих организации эффективной творческой, социально активной деятельности обучающихся.

Таким образом, применение в воспитательной работе раз-

нообразных методов, форм музейной педагогики, создание определенных организационно-педагогических условий позволило обеспечить повышение эффективности гражданско-патриотического воспитания в школе.

#### Библиографический список

1. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. Этапы развития категории «свобода» в отечественной педагогике и образовании. *Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки*. 2012; 3.
2. Ромаева Н.Б. *Развитие гуманистической педагогики России (середина XIX–XX ВВ.* Диссертация ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2003.
3. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. Гуманистическая педагогика России: типология и периодизация. *Педагогическое образование и наука*. 2006; 5.
4. Склюева Е.С. Свободный выбор как условие формирования самостоятельности младших школьников в трудах Л.Н. Толстого. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49).
5. Музейная педагогика. *Музееведение. Музеи исторического профиля*. Москва, 1988.
6. *Музей и образование: Обзорная информация*. Москва, 1989.

#### References

1. Romaeva N.B., Romaev A.P. 'Etapy razvitiya kategorii «svoboda» v otechestvennoj pedagogike i obrazovanii. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 2012; 3.
2. Romaeva N.B. *Razvitiye gumanisticheskoy pedagogiki Rossii (seredina XIX–XX VV.* Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2003.
3. Romaeva N.B., Romaev A.P. Gumanisticheskaya pedagogika Rossii: tipologiya i periodizatsiya. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2006; 5.
4. Sklyueva E.S. Svobodnyj vybor kak uslovie formirovaniya samostoyatel'nosti mladshih shkol'nikov v trudah L.N. Tolstogo. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49).
5. Muzejnaya pedagogika. *Muzeevedenie. Muzei istoricheskogo profilya*. Moskva, 1988.
6. *Muzej i obrazovanie: Obzornaya informatsiya*. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 19. 01.15

УДК 371 (571.72)

**Sunduy G.D.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), leading researcher, Laboratory of Ethnopedagogical Research of Ministry of Education and Science of Tuva Republic (Kyzyl, Russia), E-mail: sundui@inbox.ru

**THE AAL'S ETIQUETTE AS A FERTILE GROUND OF SPIRITUAL AND MORAL FORMATION OF A PERSONALITY.** The present article introduces a concept of a scientific revolution "aal's etiquette", understood as a subsystem of nomadic culture, structure-forming components that are the moral regulation of behavior, conscientious attitude and moral consciousness. The system of moral regulation of behavior consists of values (the people, the earth and conscience), norms (rules, conscientious installation instruction and measure), the ideal of the perfect man. The aal's etiquette provides conscientious attitude to themselves and others, to nature, to work, to objects of the external world, to culture, and society. The author describes the spiritual potential of the aal's etiquette as primarily a specific moral value, norms and installations, which are present in the unity of personal and social consciousness and affect the welfare of the family and society. The analyzed material opens up the prospect of further study of the object of the research as a fertile ground of spiritual and moral formation of children in modern conditions.

**Key words:** etiquette, aal, aal's etiquette, aal's territory, conscientious attitude, spiritual objects.

**Г.Д. Сундуй**, канд. пед. наук, вед. науч сотрудник лаборатории этнопедагогических исследований Министерства образования и науки Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: sundui@inbox.ru

## ААЛЬНЫЙ ЭТИКЕТ КАК БЛАГОДАТНАЯ ПОЧВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В настоящей статье вводится в научный оборот понятие аальный этикет, понимаемый как подсистема кочевой культуры, структурообразующими компонентами которой выступают нравственная регуляция поведения, добросовестные отношения и нравственное сознание. В систему нравственной регуляции поведения входят ценности (человек, земля, совесть); норма (правила, совестливые установки, предписания, мера); идеал совершенного человека. Аальный этикет обеспечивает добросовестное отношение человека к себе и другим людям, природе, труду, предметам внешнего мира, культуре, обществу. Духовный потенциал аального этикета – это, прежде всего, конкретные духовные ценности, нормы и установки, в которых наличествует единство личностного и общественного сознания, сказывающее на благополучие семьи и общества. Проанализированный материал открывает перспективу дальнейшего его изучения как благодатной почвы духовно-нравственного формирования детей в современных условиях.

**Ключевые слова:** этикет, аал, аальный этикет, аальная территория, добросовестные отношения, духовные объекты.

При всей очевидности глобальной потери совести в современном обществе, носящей массовый характер, возникает острая необходимость поиска ценностно-смыслового ядра воспитания детей [1, с. 10]. Духовно-нравственное формирование личности в образовательном учреждении протекает эффек-

тивно, если в его основу заложен онтологический подход, опирающийся на целостный бытийный и бытовой опыт. Одним из возможных путей преодоления духовно-нравственного кризиса в современных условиях является обращение к опыту воспитательных народных традиций, в частности - этноэтикету.

Как известно, этикет имеет свою давнюю историю и обычно представляется как совокупность правил поведения согласно установленным нормам и стандартам. Этикет, будучи элементом общей культуры человеческого общества, представляет собой структуру соответственно системе ценностей. Он вмещает в себя формирование человеческого в человеке, тем самым выполняет, регулирующую поведение, функцию.

Изучением этноэтикета, в основном, занимаются этнологи. Его определяют как «правила нравственного поведения» (В.И. Бакштановский); «систему моральных предписаний ритуализированного общения» (Б.Х. Баженов); «правила ритуализированного поведения» (Т. Цивьян); «свод неписаных законов и обычаев» (М. Монгуш) [2, с. 39; 3, с. 4; 5, с. 144; 5, с. 54].

Вопросы тувинского этикета затрагивались в работах В.А. Адрианова, Г. Гржимайло, Л.П. Потапова и др. [6; 7; 8]. Большой вклад в исследование этикета тувинцев внесли этнологи М.Б. Кенин-Лопсан и М.В. Монгуш [9, 5]. В частности М.Б. Кенин-Лопсан использует термин *ужурлар* по отношению к неписаным законам, обычаям и традициям, установкам, запретам в совокупности, что стало основой введения нами термина *аальный этикет* [10, с. 14].

Характерная черта современного этапа развития педагогики – трансфер потенциала этнокультуры в систему образования, что предусматривается Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России. В этом контексте ценность представляет исследование А.С. Шаалы, посвященное этнопедагогической подготовке учителя к нравственному воспитанию учащихся тувинской школы на традициях народного этикета. Автор рассматривает этноэтикет как результат духовно-нравственной деятельности этноса в определенных социокультурных условиях. Этикет отражает систему характерных для этноса традиционных форм и правил поведения, стандартизованного общения [11, с. 35].

*Аальный этикет тувинцев (aal uzhlary)* – это не просто свод правил поведения человека, а понятие, имеющее широкое мировоззренческое значение. Основным и информативным источником настоящего исследования являются материалы полевых записей автора, территориальные рамки которые охватывают все кожууны (районы) Республики Тыва, также Западную Монголию (Ховдский и Баян-Улэгэйский аймаки) и Китай (Синьцзян-Уйгурский автономный район), где компактно проживают дисперсные группы тувинцев. Этнопедагогические экспедиции, проведенные Институтом развития национальной школы совместно с преподавателями Ховдского университета Монголии и педагогического колледжа г. Урумчи КНР, позволяют говорить о функционировании *аального этикета* в современном обществе *номадов*, ведущих как круглогодичный кочевой, так и полукочевой образ жизни (2001 – 2014 гг.). Методика полевого исследования базировалась на непосредственном наблюдении и опросе в рамках программы «Изучение традиционной формы воспитания детей у народов Центральной Азии».

Как известно, основной формой организации жизнедеятельности *номадов* выступает *аальная община*, представляющая собой объединение всего хозяйства и основанная на родственных или дружественных связях. *Аалы* представляют собой, как правило, селение из 3 до 9 юрт. Как показывают результаты полевых исследований, *аальный этикет* проявляет себя как подсистема кочевой культуры и реализуется в условиях взаимосвязанных между собой этнических доминантов. Это:

- этнический доминант *аальной территории*, на которой соблюдаются определенные этикетные установки, в том числе по отношению к земле и её ресурсам (водоёмы, пастбища, обрядовые места, растительный и животный мир);
- этнический доминант выбора места юрты, соответственно приписываемой культурой экологическим традициям;
- этнический доминант архитектуры и установок юрты;
- этнический доминант местоположения хозяйственных сооружений, в том числе имеющих духовный смысл (коновязь, стойло для скота, детская игровая площадка, обрядовое место «sang»);
- этнический доминант месторасположения мебели и утвари в юрте, также духовных атрибутов (очаг, колыбель, амулеты, изображения богов);

Собственно *аальный этикет* включает в себя следующие правила:

- правила поведения на *аальной территории* (aal khaia-zunyhg uzhlary);
- правила поведения в юрте (ög uzhlary);

- правила благословения Тенгри (Deer-Denggerge chal-baryyr uzhlary);
- пастушьи правила (kadarchy kizhining uzhlary);
- правила общения (chugaa uzhlary): внутрисемейный, межаальный, внутриродовой, родовой; гостевой, межличностный, межнациональный, гендерный, возрастной, детский;
- правила обращения к скоту (mal uzhlary);
- правила обращения к одежде (khep-syn uzhlary);
- правила обращения к духовным атрибутам (ydyktyg edilel uzhlary);
- правила застольного этикета (shailaarynyng uzhlary): (ежедневный, праздничный, гостевой, траурный);
- правила игрового этикета (oiun uzhlary);
- правила свадебного этикета (kuda uzhlary).

Нетрудно заметить, что вышеперечисленные виды правил – это не что иное, как отражение добросовестных отношений не только к другим людям, но и природе, скоту, предметам внешнего мира. Однако эти отношения в сознании человека рассматриваются не сами по себе, а в контексте общей кочевой культуры. Например, *аальные этикетные установки* по отношению к родной земле, жилищу призваны формировать у людей чувство ответственности и патриотизма.

Структурообразующими компонентами *аального этикета* выступают нравственная регуляция поведения, добросовестные отношения и нравственное сознание. В систему нравственной регуляции поведения входят ценности (человек, земля, совесть); норма (правила, совестливые установки, предписания, мера); идеал совершенного человека – *ак сагыштыг кизи* (ac sagyshtyg kizhi). Нравственная регуляция поведения подчиняется общепринятым постулатам, распространяющуюся на всю сферу *аальной жизнедеятельности*. Она напрямую связана с добросовестным отношением человека к себе и другим, родной земле, природе, обычаям, традициям, обществу. Святая обязанность человека – любить свой дом, быть ответственным за его чистоту и порядок, отвечать за безопасность. Считается, что любящий свой дом, способен любить родную землю и страну. Следовательно, *аальный этикет* «вращивает» человека в родную землю, тем самым учит обозреть весь мир и быть с ним доброжелательных отношениях. В духовном потенциале *аального этикета* (это, прежде всего, конкретные духовные ценности, нормы и установки), наличествует единство личного и общественного сознания, сказывающее на благополучие семьи и общества.

Научный интерес представляет *межаальный этикет*. Как известно, совместное или сопредельное проживание людей, семей, родов (племен, народов, государств) всегда и везде многозначно. Порой эти отношения становятся не только доброжелательными, но и противоречивыми даже враждебными. Установки добрососедских отношений в обществе *номадов* чрезвычайно важный факт, доказывающий возможность мирного сосуществования людей, не объединенных родственными узами, также общностью происхождения, языка и культуры, территориальной целостности. Иначе говоря, этикет добрососедских отношений соотносится со знанием определенных правил поведения, общения, также обычаев и традиций людей (группы людей) близкого окружения. Например, тувинский *аальный этикет* исторически обязывает соседей делиться гостинцами, помогать в страдную пору и в трудных жизненных ситуациях.

К одной из самых значимых особенностей *аального этикета* относится добросовестное отношение к периоду детства. Например, обычной социальной нормой является наличие возле каждой юрты детской игровой площадки – священного места *аала*. Там дети играют в *сайзанак* (saizanak), состоящая борьбой *хуреш* (khüresh) – в ходе которой соблюдаются почти все этикетные нормы поведения. Такие площадки располагались также на стыке пастбищных пространств: там дети играли соседних *аалов*. Дети играли, трудясь (наблюдая за скотом, младшими братьями и сестрами и т.д.). Игре *сайзанак* прививали с раннего детства, обычно с 3 – 4 лет с учётом времени и пространства; взрослые помогали выполнять различные социальные роли, при этом соблюдать правила и нормы поведения; самостоятельно разрешать конфликтные ситуации; относиться к партнёрам по игре уважительно, доброжелательно. В процессе игры вырабатываются опыт общения с разными людьми. Например, «хозяева» встречаются на территории *аала* путника (шамана, сказителя, знаменитого борца или исполнителя горлового пения и др.), ведут с ним специфический для него диалог, привязывают его лошадь, приглашают в юрту, рассаживают, подают чай и т.п. В



игровой деятельности роли распределяются самими детьми. Мальчики замещают роль отца (охотника, пастуха, брата, соседа, путника, шамана, борца, сказителя), имитируя труд, выражают своё отношение, например, к хорошему/плохому коню, ленивому (трудолюбивому) сыну/дочери при этом они познают всю прелесть/сложность отношений, тем самым вырабатывают опыт доброжелательного отношения к окружающему миру и людям. Как показывают результаты непосредственного наблюдения, за игрой «сайзанак», современные тувинские дети играют вплоть до 10 – 11 лет.

Как видим, аальный этикет состоит из разных изолированных друг от друга областей, в каждой из них существуют свои собственные правила и своего рода собственные кодексы чести и совести. Однако эти правила, и кодексы соотносятся общими правилами, заданными самим обществом. Человек поступает не как нечто самоценное, а как узел частных правил и обязательств, вытекающих из принадлежности к семье, родовому сообществу, племени, народу. Аальный этикет реализуется в системе самых разных отношений и взаимоотношений: «Я и другие», «Я и мой дом», «Я и мои вещи», «Я и природа», «Я и мой труд» и т.д. Например, у тувинцев сохранилось своеобразное отношение к тополю [12, с. 22].

Духовно-нравственное формирование детей осуществляется в рамках традиции «сүзүктээр» (букв. одухотворять) понимаемой нами как процесс непрерывного воспитания со своей специфической структурой, правилами построения и развития, которые поддаются моделированию соответственно системе ценностей культуры. Главная цель традиции – формирование добросовестных отношений к окружающему миру [13, с. 74-89]. Этикет традиционного общения обязывают старших членов семь

воспитать детей так, чтобы они относились к себе и другим уважительно, поддерживать с людьми доброжелательные отношения независимо от их возраста, социального положения, национальной и религиозной принадлежности. Кроме того, аальное воспитание учит детей мыслить нравственно, поступать нравственно, тем самым стремиться к высшему критерию воспитания – «ак сагыштыг кижиги» – (человек с чистой совестью). Этикет позволяет выражать любовь, уважение к родным и близким, защищать честь и достоинство предков и соплеменников, проявлять взаимопомощь и взаимовыручку соседям в разных жизненных ситуациях: при трауре, на свадьбе, в трудовых начинаниях и т.д.

Следует отметить, что где бы ни была наша экспедиция (в Туве, Монголии и Китае), мы зафиксировали одну и ту же неизменную духовную суть тувинского аального этикета: сохранение человеческого в человеке. Разве что возросло количество «множественности» в условиях совместного и сопредельного проживания с представителями разных национальностей российского, монгольского и китайского государств.

Таким образом, аальный этикет можно представить как свод правил добросовестных отношений человека, соблюдаемый на аальной территории согласно принятым обществом этническим доминантам (территориальный, экологический, мировоззренческий, духовный, календарный). В структуру аального этикета входят нравственное поведение, добросовестные отношения и нравственное сознание. Однако характеристика аального этикета ещё остаётся требующей раскрытия, дополнений и уточнений в контексте междисциплинарных исследований.

Проанализированный материал открывает перспективу дальнейшего его изучения как благодатной почвы духовно-нравственного формирования детей в современных условиях.

#### Библиографический список

1. Волков Г.Н. *Педагогика любви*. Москва, 2002.
2. Бакштановский В.И. *Культура нравственного сознания и поведения личности*. Москва, 1979.
3. Бгажноков Б.Х. *Адыгский этикет*. Нальчик, 1988.
4. Цивьян Т.В. К некоторым вопросам построения языка этикета. *Труды по знаковым системам*. Тарту, 1965; Т.2.
5. Монгуш М.В. Основы тувинского этикета. *Башкы*, 1993; 3.
6. Адрианов А.В. Путешествие на Алтай и за Саяны, совершенные в 1881 г. *Записки Русского географического общества*. Санкт-Петербург, 1888; Т.ХI.
7. Грумм-Гржимайло Г.Е. *Западная Монголия и Урянхайский край*. Санкт-Петербург, 1914-1926; Т. 1-3.
8. Потапов Л.П. *Очерки народного быта тувинцев*. Москва, 1969.
9. Кенин-Лопсан М.Б. *Традиционная этика тувинцев*. Кызыл, 1994.
10. Сундуй, Г.Д. *Прогрессивные идеи и опыт народной педагогики в нравственном воспитании младших подростков (на материале сельских школ Тувы)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1993.
11. Шаалы А.С. *Этнопедагогическая подготовка учителя к нравственному воспитанию учащихся тувинской школы на традициях народного этикета*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
12. Монгуш О.С. Отношение тувинского народа к тополю как одно из проявлений общей культуры и традиций. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6.
13. Сундуй Г.Д. *Педагогика совести*. Кызыл, 2013.

#### References

1. Volkov G.N. *Pedagogika lyubvi*. Moskva, 2002.
2. Bakshtanovskij V.I. *Kul'tura npravstvennogo soznaniya i povedeniya lichnosti*. Moskva, 1979.
3. Bgazhnokov B.H. *Adygskij `etiket*. Nal'chik, 1988.
4. Cív'yan T.V. K nekotorym voprosam postroeniya yazyka `etiketa. *Trudy po znakovym sistemam*. Tartu, 1965; T.2.
5. Mongush M.V. Osnovy tuvinskogo `etiketa. *Bashky*, 1993; 3.
6. Adrianov A.V. Puteshestvie na Altaj i za Sayany, sovershennye v 1881 g. *Zapiski Russkogo geograficheskogo obschestva*. Sankt-Peterburg, 1888; T.XI.
7. Grumm-Grzhimajlo G.E. *Zapadnaya Mongoliya i Uryanhajskij kraj*. Sankt-Peterburg, 1914-1926; T. 1-3.
8. Potapov L.P. *Ocherki narodnogo byta tvincev*. Moskva, 1969.
9. Kenin-Lopsan M.B. *Tradicionnaya `etika tvincev*. Kyzyl, 1994.
10. Sunduj, G.D. *Progressivnye idei i opyt narodnoj pedagogiki v npravstvennom vospitanii mladshih podrostkov (na materiale sel'skih shkol Tuvy)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1993.
11. Shaaly A.S. *Etnopedagogicheskaya podgotovka uchitelya k npravstvennomu vospitaniju uchashchisya tuvinskoj shkoly na tradiciyah narodnogo `etiketa*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1997.
12. Mongush O.S. Otnoshenie tuvinskogo naroda k topolyu kak odno iz proyavlenij obschej kul'tury i tradicii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6.
13. Sunduj G.D. *Pedagogika sovesti*. Kyzyl, 2013.

Статья поступила в редакцию 19.01.15

УДК 376.1

**Telmanova A.S.**, senior lecturer, Department of Economy of Social Sphere, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: astel-75@mail.ru

**PROSPECTIVE DIRECTIONS OF ACTIVITIES OF A SCHOOL MUSEUM IN SOCIAL AND CULTURAL SPACE OF THE REGION.**

In the work the potential of social and cultural space is investigated; the fields of human activity operating in the social and cultural space of a certain region are identified. Terms of institutional interaction with a school museum of social and cultural institutions of the region, with the aim of creating an educational space for the realization of individual potential student-teenage are installed. The roles of social and cultural space, social and cultural institutions and the school museum in relation to the development of personal potential student-teenager are allocated. The author of the work notes that the existence of a school museum has a positive effect on the implementation of the main problems of modern education system. Priority areas for action of school museum in the context of active use of the potential social and cultural space of the region for educational and educational purposes are identified.

**Key words:** educational, fields of human activity, social and cultural space, social and cultural institutions, school museum, personal potential.

*А.С. Тельманова, ст. преп. каф. экономики социальной сферы КемГУКИ, г. Кемерово, E-mail: astel-75@mail.ru*

## **ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА**

В работе исследован потенциал социально-культурного пространства, определены поля жизнедеятельности человека, функционирующие в социально-культурном пространстве региона. Установлены условия институционального взаимодействия школьного музея с социально-культурными институтами региона, с целью создания образовательного пространства, для реализации личностного потенциала школьника-подростка. Выделены роли социально-культурного пространства, социально-культурных институтов и школьного музея в отношении развития личностного потенциала подростка. Определены приоритетные направления деятельности школьного музея в контексте активного использования потенциала социально-культурного пространства региона в воспитательных и образовательных целях.

**Ключевые слова:** образовательное пространство, поля жизнедеятельности, социально-культурное пространство, социально-культурные институты, школьный музей, личностный потенциал.

Социально-культурное пространство региона – это социокультурный феномен создания, сохранения, презентации и передачи ценностей личностного и общественного характера [1, с. 153]. Многие современные учёные указывают на значимость социального и культурного окружения человека в процессе формирования личности, что подчёркивает способность социально-культурного пространства региона к формированию определенного образовательной среды [2]. Но при этом социально-культурное пространство способно превратиться в «образовательное» только при структурированном подходе к его использованию в педагогических целях. О.А. Леонова определяет образовательное пространство как «место» в социальных взаимоотношениях человека с окружающим его пространством, путём развития множества связей и видов деятельности различных государственных и общественных систем направленных на развитие индивида [3, с. 37]. Согласимся точкой зрения И.Л. Беккер и В.Н. Журавчик, что при функционировании, образовательное пространство создаёт внутри себя соответствующую среду, которая в свою очередь формирует определенное отношение ко всему, что окружает индивида в пространстве [4, с. 133].

Целью нашего исследования был анализ социально-культурного пространства региона с перспективой активного включения в образовательный и воспитательный процесс социального и культурного окружения подростка через деятельность школьного музея.

Нами было проведено многоаспектное исследование потенциала социально-культурного пространства, с целью определения условий институционального взаимодействия школьного музея с социально-культурными институтами региона.

В.А. Ясвин ставит возможности развития личности в зависимости от пространственно-предметного окружения человека [5, с. 66]. Данный подход указывает на значимость активного использования социально-культурного пространства и подчеркивает его потенциал. В этой связи необходимо обратить внимание на образовательно-воспитательный потенциал социально-культурного пространства и возможности включения его в образовательный и воспитательный процесс с целью формирования адаптивных качеств человека к ближайшему окружению. В данном контексте необходимо опираться на целенаправленное создание образовательной среды в условиях социально-культурного пространства региона. Н.Н. Лавринова в своих исследованиях выделяет в социально-культурном пространстве социокультурную среду, которая отражает возможные пути взаимодействия человека с социокультурным окружением. Реализуется данное взаимодействие в определенных полях жизнедеятельности человека, которые указывают на возможные формы отношения человека с предметным, духовным, культурным и социальным

миром, представленные в социально-культурном пространстве социальными институтами и регламентированные законодательными актами [6].

На первом этапе нашего исследования были определены основные поля жизнедеятельности, которые наиболее значимо влияют на развитие личностного потенциала подростка:

1. Историко-культурное поле, которое формируется памятниками материальной и нематериальной культуры, составляющее общественное достояние и являющееся основой для личностной национальной идентификации.

2. Художественное поле, обеспечивающее возможности реализации творческого потенциала человека и предоставляющее соответствующие формы потребления продуктов художественной культуры.

3. Социально-психологическое поле, которое характеризуется различными уровнями и видами социальных и межличностных отношений.

4. Духовно-нравственное поле определяется ценностными, этическими, религиозными ориентирами и нравственным содержанием человеческой деятельности.

5. Политическое поле отражает политические тенденции и возможности участия индивида в общественно-политической жизни региона и государства.

6. Экологическое поле, включающее природное окружение и природоохранные мероприятия, а также формирующее экологическое сознание и отношение человека к природному миру.

Данные поля жизнедеятельности человека являются определяющими направлениями реализации функций социально-культурных институтов, осуществляющих свою деятельность в рамках социально-культурного пространства региона и наиболее значимо влияющие на реализацию личностного потенциала школьника. Каждое поле жизнедеятельности обладает определенным потенциалом и представлено различными институтами, выполняющими соответствующие роли и охватывающие различные социальные категории населения региона.

Интенсивность деятельности социально-культурных институтов во многом определяется характером региональных ресурсов (исторических, культурных, природных, и т.д.), чем во многом формирует уникальность и самобытность отдельно взятого региона. Задача социально-культурных институтов заключается в активном привлечении жителей региона к потреблению продуктов социально-культурной деятельности, ориентируясь на охват всех категорий населения по возрасту и социальному положению. При этом деятельность данных институтов заключается в представлении многоаспектности социально-культурного продукта, для формирования личностного отношения каждого участника данного процесса к окружающему его пространству. В

отношении подрастающего поколения социально-культурные институты выполняют роль культурных, нравственных, профессиональных ориентиров, чем способствуют воспитанию активной гражданской и личностной позиции.

Анализируя социально-культурную инфраструктуру региона можно сделать вывод, что социально-культурные институты реализуют свою деятельность в определенных полях жизнедеятельности человека, не ограничивая её только одним конкретным полем.

Парадигма функционализма констатирует тот факт, что общество является именно совокупностью институционального взаимодействия и данное взаимодействие в свою очередь определяет социально-личностные ценностные и деятельностные ориентиры [7, с. 18]. Данный факт позволил нам сделать вывод, что социально-культурные институты являются частью общественной жизни и способны оказывать влияние на социальную и культурную атмосферу общества, способствовать развитию культурных направлений, влиять на социальные отношения, формировать гражданскую позицию. Находясь в постоянном взаимодействии, данные институты и поля жизнедеятельности человека функционируют в едином социально-культурном пространстве. Поля жизнедеятельности человека продуктивно работают и достигают требуемого социального результата только при условии активного привлечения гражданского общества, готового потреблять социально-культурный продукт и производить новый, как рефлексивный итог интенсивности развития региона. Задача социально-культурных институтов, на наш взгляд, заключается в создании активной и инфраструктуры, благоприятной для развития и функционирования полей жизнедеятельности человека.

На втором этапе нашего исследования, основываясь на проведенном нами анализе полей жизнедеятельности человека и категориях социально-культурных институтов, мы определили приоритетные направления и соотношение этих двух категорий.

1. Институты производства общественных ценностей чаще всего действуют в пространстве трёх полей жизнедеятельности: политическом, духовно-нравственном и художественном. Выполняя культуротворческую роль, данные институты способны оказывать влияние на формирование социальной позиции в отношении приоритетных направлений региональной и государственной политики, производить новый художественный продукт, чем формируют базу для развития новых культурных тенденций, оказывать влияние на воспитание подростка, ориентированного на активное участие в социально-культурной жизни общества и способного реализовывать свой личностный потенциал в социально-культурном пространстве.

2. Для институтов трансляции общественных ценностей мы определили следующие три приоритетных поля жизнедеятельности человека: историко-культурное, художественное и духовно-нравственное. Способность данных институтов аккумулировать, сохранять и презентовать достижения предыдущих поколений, позволяют им формировать сознание культурно-исторической преемственности, сохранять ценностно-нравственные ориентиры, популяризировать научные, культурные, социальные достижения, образовывать в обществе исторические и современные связи социально-культурного пространства. В отношении подрастающего поколения именно институты трансляции общественных ценностей играют роль воспитывающего и развивающего кластера современной системы образования.

3. Институты организации различных видов неформальной творческой деятельности осуществляют свою деятельность в политическом, социально-психологическом и экологическом полях жизнедеятельности человека. Данная категория институтов обладает социальной мобильностью, предлагая населению альтернативные формы организации свободного времени и способы потребления социально-культурного продукта региона. Для детей подросткового возраста институты организации неформальной творческой деятельности предоставляют возможность развития личностного потенциала в рамках современных, модных тенденций, в условиях неформального социального общения и в обстоятельствах самостоятельного выбора.

Данная градация носит формально-условный характер и не ограничивает социально-культурный институт рамками конкрет-

ного жизнедеятельностного поля. Школьный музей в данной ситуации обладает достаточным социально-педагогическим потенциалом для организации институционального взаимодействия с целью развития личностного потенциала подростка. Работа школьного музея должна охватывать все поля жизнедеятельности человека, тем самым раскрывая перед школьниками потенциал социально-культурного пространства региона.

На следующем этапе исследования мы определили приоритетные направления деятельности школьного музея в контексте активного использования потенциала социально-культурного пространства в воспитательных и образовательных целях:

1. Организация системы институционального взаимодействия, путем совершенствования системы институционального партнёрства школьного музея с социально-культурными институтами региона. При работе в рамках реализации данного направления, школьным музеем осуществляется туристско-экскурсионная деятельность, основанная на всестороннем использовании потенциала социально-культурного пространства региона, с целью активизации познавательных процессов подростков, профорientации, социальной перспективы, физического и психического здоровья. Для школьного музея данный вид деятельности способствует установлению плодотворных контактов, предполагающих долговременное сотрудничество с музеями, особо охраняемыми природными территориями, промышленными предприятиями, национальными центрами, образовательными организациями.

2. Обеспечение программного сопровождения учебных процессов. В рамках реализации данного направления необходимы разработка и внедрение в деятельность школьного музея образовательных программ направленных на развитие личностного потенциала подростка, с учетом активного включения подростка в социально-культурное пространство региона.

3. Проектная деятельность школьного музея. Модификация экспозиционно-выставочной деятельности и активное использование в деятельности школьного музея социально-значимых проектов, что в свою очередь способствует разностороннему и разноплановому привлечению подростков в работу школьного музея с целью раскрытия и развития личностного потенциала.

Школьный музей обладает значительным социально-педагогическим потенциалом и на современном этапе его роль заключается в использовании педагогических и культурологических возможностей для формирования социально-адаптивной среды в образовательном учреждении и реализации агентских позиций по отношению к социально-культурному пространству региона. Опираясь на вышеизложенное можно отметить, что существование в школе дополнительной воспитательной и образовательной структуры в виде школьного музея положительным образом сказывается на реализации основных задач современной системы образования. Школьный музей способен стать агентом между ребёнком и его социально-культурным окружением, чем в свою очередь может оказать влияние на реализацию задач прописанных в Законе Российской Федерации «Об образовании» [8].

Для того чтобы социокультурный потенциал школьного музея был реализован, необходимо создание целостного педагогического процесса, сопровождающегося перспективным планированием деятельности, программным обеспечением и интегративным подходом к организации педагогического воздействия. Социально-культурное пространство региона, в котором существует школьный музей способно оказывать действенную помощь в организации и реализации данного процесса. Опираясь на потенциал социально-культурного пространства, школьный музей, как координирующий центр, способен стать активным участником формирования социокультурного пространства школьника, используя важнейшие направления для организации образовательного и воспитательного процесса. Социально-культурное пространство региона способно оказать помощь школьному музею в организации культурного досуга школьника, создании ситуаций плодотворного общения человека с окружающей средой, сопровождении познавательного процесса, тем самым оказывая влияние на развитие личностного потенциала школьника и его социальных и культурных потребностей.

#### Библиографический список

1. Тельманова А.С. Проблемы дефиниции социально-культурного пространства. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2014; 29, ч.1.



2. Чичканова Т.А. Макарова Н.П. Детский Музей: уникальная образовательная среда для младших школьников. *Начальная школа: плюс-минус*. 2002; 1.
3. Леонова О.А. Образовательное пространство как педагогическая реальность. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2006; 1.
4. Беккер И.Л., Журавчик В.Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*, 2009; 12 (16).
5. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*: монография. Москва: Смысл, 2001.
6. Лавринова Н.Н. Аналитика социокультурной ситуации (структура и проблемы проектирования). *Аналитика культурологи: электронное научное издание*. Available at: [http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/230-article\\_42.html](http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/230-article_42.html).
7. Глотов М.Б. Социальный институт: определение, структура, классификация. *Социологические исследования*. 2003; 10.
8. *Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон*. Available at: <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>.

## References

1. Tel'manova A.S. Problemy definicii social'no-kul'turnogo prostranstva. *Vestnie Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; 29, ch.I.
2. Chichkanova T.A. Makarova N.P. Detskij Muzej: unikal'naya obrazovatel'naya sreda dlya mladshih shkol'nikov. *Nachal'naya shkola: plus-minus*. 2002; 1.
3. Leonova O.A. Obrazovatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskaya real'nost'. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2006; 1.
4. Bekker I.L., Zhuravchik V.N. Obrazovatel'noe prostranstvo kak social'naya i pedagogicheskaya kategoriya. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*, 2009; 12 (16).
5. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*: monografiya. Moskva: Smysl, 2001.
6. Lavrinova N.N. Analitika sociokul'turnoj situacii (struktura i problemy proektirovaniya). *Analitika kul'turologi: "elektronnoe nauchnoe izdanie"*. Available at: [http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/230-article\\_42.html](http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/230-article_42.html).
7. Glotov M.B. Social'nyj institut: opredelenie, struktura, klassifikaciya. *Sociologicheskie issledovaniya*. 2003; 10.
8. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon*. Available at: <http://zakonbase.ru/zakony/ob-obrazovanii/>.

Статья поступила в редакцию 25.12.14

УДК 342

**Trubina G.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Director of Education Management, Nizhni Tagil Branch of Ural State Economic University (Nizhni Tagil, Russia), E-mail: [gft@e-tagil.ru](mailto:gft@e-tagil.ru)

**SOCIALLY BASED AND PERSON-ORIENTED LINGUISTIC EDUCATION IN SCHOOL.** The article deals with the organization of learning a foreign language among students as part of a socially oriented language education. The researcher registers social goals, objectives, learning content, forms and methods of training in the implementation of language education in school. As part of the main objectives in the field of foreign language skills are several groups of criteria of success of training. Pedagogical technologies presented the goals and objectives of socially oriented and person-oriented language education in the modern educational process and their impact on the quality of training and professional identification of students. The article is a clear parallel between the social significance of language education and personal abilities, aptitudes that will allow students approaching self-realization in various socially important spheres of life, where the most important aspect of the education advocates connection with special training and future, specialized education logically fit into the new educational paradigm within the competence-based approach, contributes to the realization of differentiated socially oriented and personality-oriented education.

**Key words:** foreign language, socially-oriented language education, pedagogical technologies, personality-oriented education.

**Г.Ф. Трубина**, канд. пед. наук, доц., зам. директора по УВР филиала ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: [gft@e-tagil.ru](mailto:gft@e-tagil.ru)

## СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме организации обучения учащихся иностранному языку в рамках социально ориентированного лингвистического образования. Прописаны социальные цели, задачи, содержание обучения, формы и методы обучения в процессе реализации лингвистического образования в школе. В рамках основных целей в области знаний иностранного языка выделено несколько групп критериев успешности обучения. Представлены педагогические технологии реализации целей и задач социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования в современном образовательном процессе и их влияние на качество обучения и профессиональное определение школьников. В статье проведена чёткая параллель между социальной значимостью языкового образования и личностными способностями, склонностями, которые позволят учащимся самореализоваться в различных социально значимых сферах жизнедеятельности, где наиболее важным аспектом выступает связь получаемого образования с будущей специальностью обучаемых, и профильное обучение логично вписывается в новую образовательную парадигму в рамках компетентностного подхода, способствует реализации дифференцированного социально ориентированного и личностно ориентированного образования.

**Ключевые слова:** иностранный язык, социально-ориентированное лингвистическое образование, педагогические технологии, личностно-ориентированное образование

Лингвистическое образование сегодня может носить социально ориентированный и личностно ориентированный характер, что отвечает требованиям времени. Социально ориентированное и личностно ориентированное лингвистическое образование призвано способствовать, в первую очередь, взаимной адаптации личности и социума в условиях глобализации.

В этой связи, стоит отметить, что лингвистическое образование в современной российской практике пока что отстаёт от жизненных стандартов: низкий уровень выпускников учебных заведений, на высоком уровне владеющих иностранными языками, препятствует интеграции российского образования в европейское и мировое образовательное пространство. Данный факт,

в частности, отмечается специалистами: начальники управления международной академической мобильности Высшей школы экономики (ГУВШЭ) Б.В. Железов подчеркнул в своём интервью, что основной причиной данной тенденции является «недостаточное знание российскими студентами иностранных языков, в первую очередь, английского, что не позволяет им объясняться на академические и профессиональные темы, понимать на слух лекции даже уровня первых курсов бакалавриата» В этой связи полагаем, что необходимо вполне чётко осознавать социальные цели лингвистического образования в школе. Социально ориентированное и личностно-ориентированное лингвистическое образование может быть рассмотрено с позиций цели и задач, содержания обучения, форм и методов обучения. Мы вполне согласны с точкой зрения И.Я. Лернера в том, что основным подходом к обучению иностранному языку является деятельностный подход, поскольку основным его содержательным компонентом являются способы деятельности, т.е. обучение различным видам речевой деятельности [1]. Личностно ориентированное лингвистическое образование, по мнению доктора педагогических наук Е.В. Борзовой, направлено на «становление учащегося как субъекта всей своей жизни, на формирование его личностной культуры в ее различных аспектах, творческого подхода к выполняемой деятельности, деятельности в условиях взаимодействия с другими людьми посредством иностранного языка» [2].

В рамках основных целей в области знаний иностранного языка исследователи выделяют несколько групп критериев успешности обучения: во-первых, умение запоминать и воспроизводить изученный материал (по сути, это означает владение необходимым лексическим запасом и умение свободно ориентироваться в языковой грамматике); во-вторых, это понимание как умение учащегося самостоятельно интерпретировать учебный материал (по сути, это умение самостоятельно пересказать текст, перефразировать его); в-третьих, умение применить полученные языковые знания на практике (умение учащихся составить текст в рамках заданной темы, применяя грамматический и лексический материал); в-четвертых, умение анализировать материал (умение найти неточности в тексте, грамматические и лексические ошибки и т.д.); в-пятых, умение объединять материал в форме синтеза различных текстов, как правило, в виде небольших сочинений, эссе на заданную тему; в-шестых, умение оценить значимость определенного материала в общей структуре информации.

Цели социально ориентированного и личностно ориентированного образования при изучении иностранного языка состоят, на наш взгляд, в том, чтобы провести максимально четкую параллель между социальной значимостью языкового образования и личностными способностями, склонностями, которые позволят самореализоваться в различных социально значимых сферах жизнедеятельности. И здесь наиболее важным аспектом выступает связь получаемого образования с будущей специальностью обучаемых, о чем в своих работах говорит, например, В.И. Загвязинский [3].

Можно констатировать, что социально ориентированное лингвистическое образование с необходимостью включает в себя профессионально-ориентированное образование, профессионально-ориентированные практики на основе включённости учащихся в такие виды деятельности как предметно-образовательная, коммуникативная, исследовательская и практико-ориентированная (по Г.В. Коротковой) Цели и задачи социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования содержат в себе ориентацию на формирование эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, в процессе которого при иноязычном образовании можно выделить несколько связанных между собой уровней: восприятие, реагирование, усвоение ценностных ориентаций, организация ценностных ориентаций и распространение ценностных ориентаций на деятельность [4].

Выделенные цели и задачи социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования реализуются при помощи определённых педагогических технологий. Мы придерживаемся точки зрения, что при обучении иностранному языку основным педагогическим подходом к обучению служит организация общения и деятельности, осуществляемые на основе текстовой информации, поскольку, как справедливо отмечает С.В. Кузнецова, «основной коммуникативной единицей, а также традиционной формой представления информации и введения новых лексических единиц в иноязычном образовании в настоящее время остается текст» а главным требованием к тексто-

вым материалам является аутентичность. Перевод как один из основных видов речевой деятельности в профоринированном курсе восходит к совмещению аудирования и говорения, чтения и письма, его особенностью является то, что он осуществляется в условиях двуязычия. При этом необходимой методической процедурой остаётся создание механизма билингвизма, который в школе может быть только субординативным, где один из языков остается доминантным. Лучшая способность функционирования механизма билингвизма сохраняется при наличии у субъекта трех основных умений: девербализации (означающая освобождение мышления от слов), трансформации и переключения [5]. При этом, безусловно, необходимо учитывать условия протекания коммуникативного взаимодействия, иноязычного общения. Г.В. Колшанский подчёркивает, что коммуникативную сущность текста определяют «такие качества речевого акта, которые отвечают требованиям убедительности, понимаемости, доказуемости, исчерпываемости, завершенности, эффективности» [6].

В процессе социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования организация учебного процесса предусматривает создание условий диалогичности, основанной на понимании и взаимопонимании (в то время как в традиционной системе иноязычного образования – на объяснении), взаимодействию в субъект-субъектном поле («содеятельность» субъектов в процессе иноязычного обучения).

Одной из главных задач социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования выступает подготовка учащихся к будущей профессиональной деятельности как социально значимому труду. В современных условиях общество выдвигает повышенные требования к коммуникативным навыкам молодых специалистов.

В этой связи, по оценкам большинства специалистов, старшая ступень средне-школьного образования пока не отражает «новых мировых тенденций» в русле глобализации образования и становления поликультурного социального пространства. Так, И.Л. Бим отмечает, что старшая ступень школьного образования не ставит целью профоринированную работу с учащимися и не способствует их профессиональному, социальному самоопределению, [7] что снижает потенциал школьного обучения в структуре непрерывного образования.

Между тем, согласно выводам психологов (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), возраст старшеклассников является тем переломным моментом, когда происходит смена их приоритетов, и ведущим типом деятельности становится учебно-профессиональная деятельность [8]. В русле указанных тенденций профильное обучение становится наиболее актуальным и соответствующим потребностям социально ориентированного и личностно ориентированного образования [9], а лингвистическое образование призвано содействовать его реализации через различные формы. Основными целями профильного обучения иностранным языкам являются, в соответствии с Концепцией профильного обучения, «создание условий для значительной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ [9]. Наиболее общей задачей профильного обучения иностранным языкам выступает «расширение возможностей социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием», с тем, чтобы более эффективно «подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования» [9].

Можно констатировать, что профильное обучение вполне логично вписывается в новую образовательную парадигму в рамках компетентного подхода и способствует реализации дифференцированного обучения в рамках социально ориентированного и личностно ориентированного образования. Содержательная часть профильного обучения иностранному языку состоит из трёх основных компонентов: базового (инвариантного), профильного (отражающих состав курсов по выбору, составляющих суть профильного обучения), элективного (выборочный, отражающий выбранные учащимся спецкурсы).

Методически курс профильного обучения иностранному языку должен содержать несколько основных моментов: во-первых, он должен продолжать программы базового уровня; во-вторых, он должен быть базовым по отношению к более узким областям знания и выделению таких направлений как математическое, химико-технологическое, экологическое и др.; в-третьих,

он должен строиться в соответствии с современным пониманием целей, содержания и приемов обучения иностранному языку в школе, но отражать специфику профиля обучения; в-четвертых, безусловно наиболее значимой остается цель развития у обучающихся коммуникативной компетенции [10].

В процессе социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования важной педагогической задачей является создание механизма преемственности между выделенными компонентами – базовым, профильным и элективным, то есть необходимо умело организовать межпредметную связь изучаемых дисциплин в рамках иноязычного обучения. Здесь можно выделить два основных инвариантных модуля: предметное общение и профессионально-ориентированное общение. В рамках первого инвариантного модуля (базовая ступень профильного обучения) изучается сфера взаимодействия человека и общества, осуществляется связь иностранного языка с другими предметами общеобразовательной сферы, взаимодействие человека и науки, образования и науки в стране изучаемого языка. В рамках второго инвариантного модуля (профильный уровень, элективный уровень) происходит непосредственно апелляция к профессионально ориентированному компоненту: область профессии и её содержание, выбор профессии, перспективы профессионального развития, планы устройства на работу, основные приемы устройства на работу, использование различных каналов поиска работы, составление резюме и плана собеседования при трудоустройстве.

Результатом обучения по выделенным инвариантным модулям выступает развитие иноязычной коммуникативной компетенции: достижение порогового уровня в базовом курсе и приближение к пороговому продвинутому уровню в профильном курсе (в соответствии с классификацией, предложенной Н.А. Спичко) [11].

Формы организации профильного обучения иностранным языкам предусматривают две основные модели: внутришкольная (однопрофильная, многопрофильная) и сетевая [7]. В большинстве школ пока что используется первая модель и классно-урочная система обучения. В то же время, постепенно развиваются инновационные формы организации иноязычных образовательных практик: осуществляются «выходы в социум» (по определению И.Л. Бим), например, в редакции иноязычной газеты, журнала, используются вузовские формы обучения (лекции, семинары), составляются индивидуальные планы, программы. Однако эти формы пока что очень слабо распространены в педагогической практике профильного обучения иностранному языку. Кроме того, инновационной формой является профильное дистанционное обучение иностранным языкам (данная тематика широко освещена в работах Е.С. Полат) [12; 13].

Реализация профильного обучения иностранному языку как организационно-методического направления в рамках компетентностного подхода применяется в отечественной практике относительно недавно, хотя сам компетентностный подход в обучении иностранному языку имеет под собой теоретические основы в формулировке целей обучения и использовании понятия «коммуникативная компетенция» как интегральное образование, включающее языковую, речевую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную компетенции.

Компетентностный подход, в соответствии со Стратегией модернизации общего образования, предусматривает «выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя» [14]. В этой связи актуальна постановка проблемы обучения ролям в процессе социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования на основе выделяемых А.В. Хуторским «социально-трудовых компетенций», где социальные роли представлены более широко: «гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи» [15]. Разыгрывание этих ролей способствует повышению эффективности социальной адаптации и социализации учащихся школ. Подобный процесс обучения определенно носит практико-ориентированный, деятельностный, социально ориентированный характер. Мы полагаем, что профильное обучение иностранному языку в рамках социально ориентированного образования не только дает возможность улучшить свои практические знания по иностранному языку, закрепить полученные знания и навыки через профессионально ориентированную речь, но и значительно способствовать повышению интереса к изучаемому языку через выявление четкой межпредметной связи его с другими изучаемыми дисциплинами в рамках выбранного профиля. Полагаем, такой под-

ход обеспечивает правильное употребление языковых средств в других ситуациях, в том числе характерных для соответствующей профессиональной деятельности,

Профессиональное самоопределение старшеклассников в рамках профильного образования основано на ведении курса предпрофильной подготовки: «Необходимыми условиями создания образовательного пространства основной школы, которое способствовало бы самоопределению подростка, является прежде всего введение предпрофильной подготовки...» [9].

Базовая модель предпрофильной подготовки состоит из таких блоков как информационная, диагностическая работа (15 – 17 часов в год), курсы по выбору – предметные, межпредметные (70 часов), профконсультирование, профориентационная работа. Конечной целью предпрофильной подготовки является выбор учащимися профиля обучения с старших классов. Во всех выделенных блоках важная роль принадлежит иностранному языку, содержание обучения которому задается всей системой социально ориентированного образования в рамках профессионально ориентированного образования. И в этой связи, актуальным является вопрос о методическом содержании иноязычного образования, на что не существует общепринятой точки зрения ученых и практиков.

Представленные теоретические позиции на методическое содержание иноязычного образования концентрируются на формировании умений и навыков общения, в том числе, в профессиональной сфере будущего приложения труда учащегося, в рамках компетентностного подхода. Однако позиции педагогов разделились по критериям формирования данных умений и навыков. Одни полагают, что их необходимо формировать при помощи иноязычного материала для устной речи [16], другие выражают точку зрения, что содержание обучения должно основываться на знаниях конкретного языкового материала (грамматика, лексика, фонетика, орфография) и изучении понятий, отсутствующих в родном языке [17]. Третья позиция содержит интегральный компонент между выделенными выше подходами и базируется на «диалектическом единстве, складывающемся из взаимодействия организованного материала (содержания учебного предмета) и педагогического процесса обучения его владению» [18]. То есть, тем самым, подчеркивается роль педагогических условий, создаваемых в процессе иноязычного образования. На наш взгляд, это наиболее весомая точка зрения, позволяющая подчеркнуть роль процессов субъект-субъектного взаимодействия в рамках деятельностного подхода к иноязычному образованию школьников.

Обозначив, что основной целью обучения иностранному языку в школе, в отличие от других гуманитарных предметов, является не столько усвоение определенного объема учебного материала, сколько формирование навыков и умений практического использования его в коммуникативных целях. При обучении иностранному языку в содержание обучения включаются языковой материал, тексты, темы, упражнения, знания, навыки и умения [19].

При этом мы подчеркиваем деятельностный характер обучения иностранному языку, а, значит, и необходимость алгоритмизации процесса обучения через вычленение конкретных действий по видам речевой деятельности и создание тем и ситуаций общения как социокультурного аспекта содержательной части обучения иностранному языку [19]. Научно-обоснованное управление профильным обучением иностранному языку базируется на разработке тематического плана, а также методическом обеспечении обучения: текстовые задания по выбранному профилю, мини-словари, разговорники.

Мы полагаем, что профильное обучение иностранному языку в рамках социально ориентированного образования не только дает возможность улучшить свои практические знания по иностранному языку, закрепить полученные знания и навыки через профессионально ориентированную речь, но и значительно способствовать повышению интереса к изучаемому языку через выявление четкой межпредметной связи его с другими изучаемыми дисциплинами в рамках выбранного профиля. Полагаем, такой подход обеспечивает правильное употребление языковых средств в других ситуациях, в том числе характерных для соответствующей профессиональной деятельности, о чем мы уже отмечали в своих более ранних работах [20].

Реализация деятельностного подхода к обучению иностранному языку требует от педагога необходимости создания условий для самостоятельных действий, самостоятельной работы учащихся. Так, учащимся необходимо ставить в условия самостоя-



тельного знакомства с новым языковым материалом, направляя при этом их действия по овладению данным материалом [20]. То есть, мы полагаем, педагог в данном случае должен выступать модератором процесса обучения, не навязывая свою позицию и тактику освоения материала. Функция педагога как модератора состоит в том, чтобы обозначить общую цель, к которой должны прийти учащиеся в ходе работы с языковым материалом. Здесь мы следуем методике Д.Н. Боговленского, Н.А. Менчинской, принятой еще в советской педагогике, которая концентрируется на постановке понятных и вполне достижимых учащимся задач, ибо «активность возникает лишь тогда, когда задача принимается учеником» [21].

Моделирование педагогического процесса в ходе обучения иностранному языку в рамках личностно ориентированного образования требует от педагога умения (и практического применения этого умения) выявлять индивидуальные особенности каждого обучаемого, с той целью, чтобы более индивидуализировано ставить задачи обучения. Педагог должен обладать способностью диагностировать индивидуальность каждого учащегося, и, на этой основе, обеспечивать его активное участие в изучении языка, как через включение его в групповую работу, так и через индивидуальную работу. Как отмечают исследователи, подобный индивидуализированный подход позволяет развивать в учащихся «самостоятельность, инициативу, самостоятельность», и не столько руководить, сколько умело организовывать и направлять ведущую к успеху деятельность. Методика и практика социально ориентированного и личностно ориентированного лингвистического образования ориентирована не только на классно-урочную систему обучения иностранным языкам, но и проведение внеурочных мероприятий, в том числе, в рамках профориентации, что становится особенно важным в русле реализации профильного обучения в средней школе. К такого рода мероприятиям

можно отнести экскурсии, кураторские часы, вечера иностранного языка, праздничные мероприятия с подготовкой учащимися самостоятельных иноязычных номеров. Здесь мы согласны с мнением коллеги в том, что создание подобных условий «позволяет создавать атмосферу непринужденности, что способствует проявлению деятельностного компонента социальной ориентации личности и его закреплению» [22].

Резюмируя результаты проведенного теоретического анализа в данной части работы, необходимо отметить следующее. В современных условиях при реализации социально ориентированного и личностно ориентированного образования основным подходом к обучению иностранному языку выступает деятельностный подход, нацеленный на формирование коммуникативно-деятельностных компетенций учащихся. Социальная ориентированность лингвистического образования проявляется во взаимосвязи языкового образования и личностных способностей, которые могут быть реализованы в различных социально значимых сферах жизнедеятельности, в частности, в профессиональной сфере, трудовой сфере, коммуникативной сфере, правовой сфере, экономической сфере и других.

Социально ориентированное лингвистическое образование включает в себя профессиональную ориентацию учащихся; личностно ориентированное лингвистическое образование формирует ориентацию на реализацию личностных способностей, в том числе, в профессиональных видах деятельности. В этой связи, задачей лингвистического образования в рамках социально ориентированного и личностно ориентированного подходов выступает формирование социально значимых личностных качеств на основе обучения иностранным языкам как отражение потребностей общества во всесторонне развитой и подготовленной к профессиональному выбору личности учащегося.

#### Библиографический список

1. Лернер И.Я. *Процесс обучения и его закономерности*. Москва: Знание, 1980.
2. Борзова Е.В. Реализация личностно-ориентированного подхода при обучении иностранным языкам в школе. *Вестник Карельского государственного педагогического университета. Педагогика. Филология*. Петрозаводск: КГПУ, 2006; Вып. 1.
3. Загвязинский В.И. *Личностно-социальный подход в воспитании*. Москва, 2006.
4. Кларин М.В. Обучение на основе целостного личностного опыта. *Инновационная деятельность в образовании: международный междисциплинарный научно-практический журнал*. 1994; 2.
5. Трубина Г.Ф. *Профессиональное самоопределение старшеклассников в процессе изучения профильного курса на уроке иностранного языка*. Екатеринбург, 2008.
6. Колшанский Г.В. *Коммуникативная функция и структура языка*. Москва, 1984.
7. Бим И.Л. *Профильное обучение иностранным языкам на старшей ступени общеобразовательной школы*. Москва: Просвещение, 2003.
8. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии. *Вопросы психологии*. 1979; 3.
9. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2002; 5.
10. Гальскова Н.Д. *Современные методы обучения иностранным языкам*. Москва, 2003.
11. Спичко Н.А. *Проектирование эффективной образовательной среды при обучении английскому языку на 1 курсе педагогического вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
12. Полат Е.С. Некоторые концептуальные положения организации дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. *Иностранные языки в школе*. 1998; 5, 6.
13. Полат Е.С. Дистанционное обучение. Каким ему быть? *Педагогика*. 1999; 7.
14. *Стратегия модернизации содержания общего образования*. Москва, 2001.
15. Хуторской А.В. *Современная дидактика*. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное. Москва, 2007.
16. Сафонова В.В. *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Истоки*. Воронеж, 1996.
17. Николаева С.Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации обучения. *Иностранные языки в школе*. 1987; 5.
18. Бим И.Л. *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва, 1977.
19. Трубина, Г.Ф. Иностранный язык как средство выбора будущей профессии. *Менеджмент качества образования в условиях обновления России: сборник научных статей и научно-методических материалов*. Екатеринбург, 2009; Вып. 3.
20. Трубина Г.Ф. Профильный курс немецкого языка в средней школе. *Обучение иностранному языку как средству общения*. Нижний Тагил: Изд-во Политехнической гимназии, 1999.
21. Боговленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе. Москва, 1959.
22. Арсалиев Ш.М.-Х. Педагогические условия и компоненты социально-ориентированной личности будущего учителя в образовательной среде вуза. *Известия Чеченского государственного педагогического университета*. 2009; 1.

#### References

1. Lerner I.Ya. *Process obucheniya i ego zakonornosti*. Moskva: Znanie, 1980.
2. Borzova E.V. Realizaciya lichnostno-orientirovannogo podhoda pri obuchenii inostrannym yazykam v shkole. *Vestnik Karel'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogika. Filologiya*. Petrozavodsk: KGPU, 2006; Vyp. 1.
3. Zagvyaginskij V.I. *Lichnostno-social'nyj podhod v vospitanii*. Moskva, 2006.
4. Klarin M.V. Obuchenie na osnove celostnogo lichnostnogo opyta. *Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: mezhdunarodnyj mezhdisciplinarnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. 1994; 2.
5. Trubina G.F. *Professional'noe samoopredelenie starsheklassnikov v processe izucheniya profil'nogo kursa na uroke inostrannogo yazyka*. Ekaterinburg, 2008.

6. Kolshanskij G.V. *Kommunikativnaya funkciya i struktura yazyka*. Moskva, 1984.
7. Bim I.L. *Profil'noe obuchenie inostrannym yazykam na starshej stupeni obsheobrazovatel'noj shkoly*. Moskva: Prosveschenie, 2003.
8. Leont'ev A.N. Kategoriya deyatelnosti v sovremennoj psichologii. *Voprosy psichologii*. 1979; 3.
9. Konceptiya profil'nogo obucheniya na starshej stupeni obshego obrazovaniya. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2002; 5.
10. Gal'skova N.D. *Sovremennye metody obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva, 2003.
11. Spichko N.A. *Proektirovanie `effektivnoj obrazovatel'noj sredy pri obuchenii anglijskomu yazyku na 1 kurse pedagogicheskogo vuza*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
12. Polat E.S. Nekotorye konceptual'nye polozheniya organizatsii distancionnogo obucheniya inostrannomu yazyku na baze komp'yuternyh telekommunikatsij. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1998; 5, 6.
13. Polat E.S. Distancionnoe obuchenie. Kakim emu byt'? *Pedagogika*. 1999; 7.
14. *Strategiya modernizatsii soderzhaniya obshego obrazovaniya*. Moskva, 2001.
15. Hutorskoj A.V. *Sovremennaya didaktika*. Uchebnoe posobie. 2-e izdanie, pererabotannoe. Moskva, 2007.
16. Safonova V.V. *Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obscheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizatsij*. Istoki. Voronezh, 1996.
17. Nikolaeva S.Yu. Podhod k probleme uprazhnenij s pozitsii teorii individualizatsii obucheniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1987; 5.
18. Bim I.L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika*. Moskva, 1977.
19. Trubina, G.F. Inostrannyj yazyk kak sredstvo vybora budushej professii. *Menedzhment kachestva obrazovaniya v usloviyah obnovlyayushejsya Rossii*: sbornik nauchnykh statej i nauchno-metodicheskikh materialov. Ekaterinburg, 2009; Vyp. 3.
20. Trubina G.F. Profil'nyj kurs nemeckogo yazyka v srednej shkole. *Obuchenie inostrannomu yazyku kak sredstvu obscheniya*. Nizhnij Tagil: Izd-vo Politehnicheskoy gimnazii, 1999.
21. Bogovlenskij D.N. Psichologiya usvoeniya znanij v shkole. Moskva, 1959.
22. Arsaliev Sh.M.-H. Pedagogicheskie usloviya i komponenty social'no-orientirovannoj lichnosti budushego uchitelja v obrazovatel'noj srede vuza. *Izvestiya Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2009; 1.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 342

**Trubina G.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Director of Education Management, Nizhni Tagil Branch of Ural State Economic University (Nizhni Tagil, Russia), E-mail: gft @e-tagil.ru

**THE ROLE OF ELECTIVE COURSES OF A FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION OF SOCIALLY ORIENTED INDIVIDUAL STUDENTS.** This article analyzes the organization of teaching to students a foreign language as part of elective courses in modern educational process and their impact on the quality of education and the choice of future profession, preparing a comprehensive personality development of students, aimed at socially popular choice of profession, on the one hand, and abilities, aptitudes of a personality, on the other hand. The paper reflects the functional mechanism of organizing elective courses in foreign languages on the formation of socially oriented individual students through the influence on the social competence. The author generates and presents principles of pedagogical organization of socially oriented elective courses in foreign languages, some principles of the pedagogical organization and adequate forms and methods of training in the conditions of realization of elective socially oriented courses on foreign languages at comprehensive school.

**Key words:** elective course, foreign language, quality of education, career choice, full of personality development.

**Г.Ф. Трубина**, канд. пед. наук, доц., зам. директора по УВР филиала ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», г. Нижний Тагил, E-mail: gft @e-tagil.ru

## РОЛЬ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Статья посвящена анализу организации обучения учащихся иностранному языку в рамках элективных курсов, в современном образовательном процессе и их влиянию на качество обучения и выбор будущей профессии, подготовке всесторонне развитой личности учащихся, нацеленной на выбор социально востребованной профессии, с одной стороны, и способности, склонности личности, — с другой стороны. В работе отражён функциональный механизм воздействия элективных курсов по иностранным языкам на формирование социально ориентированной личности учащихся посредством воздействия на формируемые социальные компетенции, представлены принципы педагогической организации и адекватные формы и методы обучения в условиях реализации элективных социально ориентированных курсов по иностранным языкам в общеобразовательной школе.

**Ключевые слова:** элективный курс, иностранный язык, качество обучения, выбор профессии, всесторонне развитая личность.

В современном образовательном процессе в школе появились элективные курсы, которые оказывают положительное влияние на качество обучения и помогают определиться с выбором будущей профессии. Вместе с тем при проектировании элективных курсов необходимо, прежде всего, определиться со следующими компонентами их структуры и содержания, обеспечивающими максимальную эффективность при их реализации:

- цели и задачи;
- принципы и педагогические условия;
- использование форм и методов;
- формы и методы диагностики результатов реализации курсов.

Цели и задачи элективных курсов обусловлены их сущностью, а именно, направленностью на оказание помощи уча-

щимся в профессиональном самоопределении и выборе соответствующего профиля. Вне зависимости от типа элективных курсов, они обладают схожими целями и задачами. В рамках социально ориентированного и личностно ориентированного образования цели элективных курсов определены необходимостью соотнести между собой потребности социума в подготовке всесторонне развитой личности учащихся, нацеленной на выбор социально востребованной профессии, с одной стороны, и способностью, склонности личности, — с другой стороны.

В таблице 1 отражён функциональный механизм воздействия элективных курсов по иностранным языкам на формирование социально ориентированной личности учащихся посредством воздействия на формируемые социальные компетенции. Как видно из таблицы, тип элективных курсов определяет акцент

Таблица 1

Функциональный механизм воздействия предпрофильной подготовки по иностранным языкам в форме элективных курсов на формирование социально ориентированной личности учащихся (Источник: разработано автором)

| Элективные курсы по иностранным языкам | Формируемые компетенции   | Функции иностранных языков  |
|--|---|---|
| Предметные                             | Общекультурные<br>Ценностно-мировоззренческие<br>Творческо-познавательные<br>Профессионально-трудовые<br><u>Информационно-коммуникативные</u> | Формирование общекультурных и информационно-коммуникативных групп компетенций через информирование учащихся о роли и значении иностранных языков в профессиональном становлении специалиста |
| Ориентационные                         | <u>Профессионально-трудовые</u><br>Общекультурные<br>Ценностно-мировоззренческие<br>Творческо-познавательные<br>Информационно-коммуникативные | Формирование профессионально-трудовых компетенций через информационную и ориентационную работу с учащимися средствами иностранных языков  |

воздействия на формирование социальных компетенций. В графе 2 подчеркнуты компетенции, на которые осуществляется наибольшее влияние, но это не исключает того, что происходит воздействие на формирование и всех остальных выделенных нами групп социальных компетенций.

Принципами педагогической организации элективных социально ориентированных курсов по иностранным языкам выступают следующие:

- принцип плюрализации форм обучения (сочетание различных форм обучения);
- принцип вариативности (применение форм и методов, построение содержательной части курсов в зависимости от склонностей, интересов и уровня развития учащихся);
- принцип социальной обусловленности (нацеленность на соответствие содержания программы социальным запросам к уровню подготовки учащихся);
- принцип субъект-субъектного взаимодействия (организация обучающего пространства по принципу «горизонтального взаимодействия» педагога с учащимися);
- принцип активизации творческого потенциала учащихся;
- принцип модульно-блочного построения учебной программы;
- принцип социально-педагогического партнерства (привле-

чение к учебным занятиям в рамках элективов представителей различных организаций, имеющих отношение к профессиональной ориентации учащихся, в том числе – по иностранным языкам);

- принцип сочетания теории и практики;
- принцип наглядности.

Педагогическими условиями реализации элективных курсов выступают:

- стимулирование творческой активности учащихся через создание социально ориентированных (в том числе, профессионально ориентированных) проблемных ситуаций, что нацеливает на поиск нестандартных решений;
- демонстрация связи иностранных языков с реальной жизнью, что позволит наглядно продемонстрировать их социальную востребованность;
- формирование у учащихся положительной мотивации, создание ситуаций успеха.

Следующим компонентным звеном в системе организации элективных курсов в предпрофильной и профильной подготовке по иностранным языкам является выбор адекватных форм и методов обучения. Соглашаясь с мнением педагогического исследовательского коллектива (П.В. Валькиной, С.А. Кудрявцева, Т.В. Куликовой, Г.Н. Яшковой), полагаем, что основой для про-

Таблица 2

Формы и методы проведения элективных курсов в соответствии с функциями (Источник: разработано автором)

| Функции элективных курсов                  | Формы и методы проведения элективных курсов  |
|--|--|
| когнитивная функция                        | Проблемная лекция-дискуссия  |
| информационная функция                     | Проблемная лекция-дискуссия<br>Семинар-диспут<br>Мастер-класс  |
| функция межпредметной коммуникации         | Проблемная лекция-дискуссия<br>Семинар-диспут<br>Исследовательская деятельность<br>Проектная работа  |
| мотивационная функция                      | Исследовательская деятельность<br>Проектная работа<br>Мастер-класс   |
| ориентационная функция                     | Проблемная лекция-дискуссия<br>Семинар-диспут<br>Исследовательская деятельность<br>Проектная работа<br>Мастер-класс<br>Ролевая игра<br>Ориентационная игра |
| функция активизации личностного потенциала | Исследовательская деятельность<br>Проектная работа<br>Ролевая игра<br>Ориентационная игра  |



фессионального самоопределения является сформированность жизненных ценностей в мире труда и профессий и их соотношение с собственными возможностями, а также формирование навыков их применения посредством профессиональных проб [1]. На наш взгляд, это отражает личностно ориентированный, деятельностный подходы в рамках предпрофильной подготовки учащихся, поскольку ориентирует педагогов на использование, во-первых, более широкого взгляда на предпрофильную подготовку как на процесс формирования базовых жизненных ценностей, а не только как на процесс профессионального ориентирования. Во-вторых, подобный подход ориентирует педагогов на использование активных форм и методов обучения как средств осуществления «профессиональных проб» в рамках учебных занятий. Кроме того, для подросткового возраста характерна ориентация на групповые формы работы, что является дополнительным стимулом для практикования активных форм и методов занятий – тренингов, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, групповой проектной работы.

Выделенные формы и методы элективных курсов предполагают использование их в совокупности с целью формирования устойчивого ядра-комплекса социально значимых качеств личности как предпосылки к развитию социальных компетенций. Педагогической задачей выступает изучение уровня сформированности социально значимых качеств личности и целенаправленное воздействие на процесс их формирования с целью коррекции. То есть, по сути, процесс коррекции должен коснуться именно выделенных форм и методов элективных курсов, а также условий, обеспечивающих учебный процесс.

Особую значимость в организации вышеуказанных элективных курсов приобретает проектная работа, которая одновременно

но может являться и формой контроля усвоенных знаний учащихся. Проектная работа позволяет реализовать практическую цель (достижение желаемого результата), ориентационную цель (ориентировать учащихся на выбор социально востребованной, а, значит, целесообразной профессии и соответствующего профиля обучения), педагогическую цель (активизация личностного потенциала учащихся и реализация ими своих способностей, склонностей, интересов). Как пример проектной работы может выступать методика распределения учащихся по микрогруппам (2 – 3 человека) в зависимости от сфер деятельности (естественнонаучная, техническая, гуманитарная) с целью проведения «профессиональных проб». Проектная работа включает выбор задания, определение цели и задач участия в проекте, разбивка на роли для поэтапного выполнения проекта, подготовка проекта, презентация проекта, рефлексия. Важную роль проектной работы в процессе предпрофильной подготовки подчеркивают и другие педагоги, например, Т.Б. Парамонова и Т.В. Конищева, Н.С. Сайниев [2, 3].

Таким образом, для того чтобы средствами социально ориентированного лингвистического образования помочь школьникам в профессиональном самоопределении необходимо четко и логично определить цели и задачи элективных курсов, их направленность на оказание помощи учащимся в выборе соответствующего профиля и профессиональном самоопределении, определить принципы педагогической организации, использовать адекватные формы и методы в рамках этих курсов, которые будут способствовать формированию устойчивого ядра, а именно, комплекса социально значимых качеств личности школьника как предпосылки к развитию социальных компетенций.

#### Библиографический список

1. Валынкин П.В., Кудрявцев С.А., Куликова Т.В., Яшкова Г.Н. Проблемы и перспективы развития образования в XXI веке: профессиональное становление личности (философские и психолого-педагогические аспекты). *Материалы III международной научно-практической конференции 10–11 апреля 2013 года*. Прага: Vědecko vydavatelské, 2013.
2. Парамонова Т.Б., Конищев Т.В. Предпрофильная и профильная подготовка как механизм реализации компетентностного подхода. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2009; Вып. 3(22).
3. Сайниев Н.С. *Разработка и реализация дидактической системы развития творческих способностей учащихся в процессе обучения*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Уфа, 2010.

#### References

1. Valynkin P.V., Kudryavcev S.A., Kulikova T.V., Yashkova G.N. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: professional'noe stanovlenie lichnosti (filosofskie i psihologo-pedagogicheskie aspekty). *Materialy III mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 10–11 aprelya 2013 goda*. Praha: Vědecko vydavatelské, 2013.
2. Paramonova T.B., Konichev T.V. Predprofil'naya i profil'naya podgotovka kak mehanizm realizacii kompetentnostnogo podhoda. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; Vyp. 3(22).
3. Sajniev N.S. *Razrabotka i realizaciya didakticheskoy sistemy razvitiya tvorcheskikh sposobnostej uchashchihся v processe obucheniya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ufa, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 378

**Ustinova L.G.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, colonel of police, Head of Department of Common Rights Disciplines, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

**Sultanova M.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, colonel of police, Department of Common Rights Disciplines, Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

**THE MAIN APPROACHES TO THE IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL DEMANDS BY THE HEAD OF POLICE.** The article considers the problem of ways and methods of implementation of pedagogical demands by the head of personnel of bodies of Internal Affairs. The researchers study the main functions of the demands and methods of their organization. The quality of commanders and chiefs of requiring fulfilling tasks is characterized by the active use of forms, means, methods and techniques whose primary purpose is to guide, strengthen, specify, support, sustain, concretize and to speed up the fulfillment of the task on the basis of passing energy of the management to the subordinate. The authors convincingly prove that demands possess a pedagogical potential to foster such qualities as accountability, performance, efficiency discipline, personnel in subordinates. Perfectionism is treated in the paper as one of the driving forces towards improving professionalism in all pedagogical components.

**Key words:** pedagogical demands, pedagogy, educational work, process, education, formation, methods, techniques, knowledge, beliefs, individual style.

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

**М.В. Султанова**, канд. филос. наук, полковник полиции, доц. кафедры общеправовых дисциплин ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Ставрополь,  
E-mail: Larisa151@inbox.ru

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕМ ОВД

В статье рассматривается проблема способов и методов реализации педагогической требовательности руководителем кадрового состава Органов внутренних дел, основные функции требовательности, а так же методика её организации. Требовательность характеризуется активным использованием командирами и начальниками форм, средств, способов и приёмов работы, основное назначение которых – направлять, усиливать, указывать, поддерживать, обеспечивать, конкретизировать, ускорять дело на основе доведения до всех и каждого энергии управления. Авторы убедительно доказывают, что в требовательности заложен педагогический потенциал воспитания ответственности, исполнительности, деловитости дисциплинированности у личного состава. Требовательность – одна движущих сил на пути повышения профессионализма персонала во всех его педагогических составляющих.

**Ключевые слова:** педагогическая требовательность, воспитание, воспитательная работа, процесс, формирование, методы, способы, индивидуальный стиль.

Создание эффективной педагогической системы воспитания сотрудников органов внутренних дел приобрело решающий характер и стало приоритетным направлением государственной кадровой политики. Это объясняется задачами, стоящими перед органами внутренних дел в современных политических и экономических условиях, в которых находится Россия в настоящий момент.

Как показали исследования, система воспитания сотрудников органов внутренних дел может функционировать при наличии различных объективных и субъективных факторов. Среди наиболее важных субъективных факторов является реализация педагогической требовательности руководителем ОВД.

Требовательность – характерная черта любой управленческой деятельности, выполняющая функцию одной из движущих сил управления, действующей непрерывно и доходящей до каждого участка работы, каждого работника. Она – одно из непеременимых условий эффективного функционирования любого учреждения, строгого выполнения каждым работником всех предписаний, планов, норм. В системе правоохранительных органов, остро нуждающейся в строгом исполнении законов и нормативных документов, высокой организованности, точности, исполнительности, дисциплине, ответственности и пр., она особенно велика [1].

Требовательность характерна активным использованием командирами и начальниками форм, средств, способов и приёмов работы, основное назначение которых – направлять, усиливать, указывать, поддерживать, обеспечивать, конкретизировать, ускорять дело на основе доведения до всех и каждого энергии управления.

В требовательности заложен педагогический потенциал воспитания ответственности, исполнительности, деловитости дисциплинированности, у личного состава. Она – одна из движущих сил на пути повышения профессионализма персонала во всех его педагогических составляющих.

Руководителям необходимо научиться реализовывать педагогический потенциал требовательности, овладев её педагогическими технологиями. Это один из существенных элементов их собственного управленческого профессионализма.

Умелый руководитель помнит, что требовательность – не единственный способ влиять на людей. Он хорош лишь в сочетании с другими, в том числе относящимися к системе педагогического обеспечения. При управлении нельзя сводить дело к принуждению всех и вся. Упование на «всемогущество» своей личности, упоение властью, надежда только на свою «сильную волю», независимо от благих намерений руководителя и ссылок на «пользу дела», наносит большой вред, особенно воспитательный.

Любая требовательность должна начинаться с требовательности начальника к самому себе. Чем более требователен руководитель, тем пристальнее и пристрастнее критическая оценка его подчинёнными. Нетребовательному прощается многое, у требовательного недостатки выискиваются. Требуя, повышая требовательность к подчинённым, руководитель берет и на себя повышенные обязательства быть примером, достойным подражания. Совершенствование условий для работы сотрудников, уважение их личного достоинства, соблюдение культурных норм

поведения и общения, забота об их культурном, образовательном, профессиональном совершенствовании, об удовлетворении их всем положенным – обязанность руководителя и это хорошо понимают подчинённые. Когда он выполняет свою обязанность, растёт в глазах подчинённых и его моральное право спрашивать с других. В противном случае эффективность требовательности снижается, а педагогическое влияние на личный состав минимально.

Основными функциями требовательности является: организующая, направляющая, мобилизующая, профилактическая, педагогическая.

Педагогическая функция связана с воспитанием людей, их дисциплинированием, с полным и точным выполнением своих обязанностей, с требовательностью к себе. Реализация педагогической функции при предъявлении требовательности осуществляется приданием ей определённых черт: деловая, целесообразность, понятность, справедливость, законность, неотступность, постоянство, человечность, индивидуализированность. Требовательность справедлива, целесообразна, обоснована, понятна сотрудникам, когда она законна, чётко и очевидно ориентирована на интересы дела.

В то же время демонстрация власти, срыв плохого настроения на сотрудниках, преследование по каким-то личным или корыстным соображениям приносит только вред. Опросы показывают, что сотрудники ОВД чаще всего жалуются на бессистемность, непоследовательность и противоречивость в требовательности некоторых руководителей, создающих лишь неразбериху и нервозность в работе, нарушающих организационный порядок. Требовательность приносит успех и воспитывает, если применяется к месту, без уравниловки.

Существует четыре основных способа предъявления требований: приказ, указание (распоряжение), совет (рекомендация), просьба. Они отличаются по жёсткости, категоричности, и выбор способа всегда должен быть индивидуализирован. С добросовестным, воспитанным сотрудником можно разговаривать и языком просьб. В то же время есть сотрудники, которые не понимают другого языка, кроме языка приказов, поэтому с ними необходимо пользоваться именно этим языком. Как отмечает А.М. Столяренко [1], большая ошибка – разговаривать со всеми одним манером. Следует индивидуально (с учётом воспитанности и опытности сотрудника) подбирать наименее жёсткий способ предъявления требований и вести стратегическую линию на увеличение числа подчинённых (используя иные направления и методы воспитания их), которым можно предъявлять требования в виде указаний, а затем и советов, будучи уверенным, что они будут выполнены точно. Проявляя требовательность к кому-то из подчинённых, опытный руководитель всегда считает с тем, как она будет воспринята всем личным составом, способствует ли она созданию в коллективе обстановки нетерпимости к лодырям, нарушителям дисциплины, недобросовестным сотрудникам, оказывает ли она воспитывающее влияние на других.

Принципиальность, непримиримость, непреклонность, постоянство, неотступность требовательности – в её безусловном применении ко всем, равности, постоянстве, доведении до конца, до достижения требуемого результата. Ничто не может служить оправданием ущерба делу, другим людям, коллективу,

обществу. Требовательность исключает терпимость к недостаткам, всепрощенчество, принятие во внимание «оправдывающих обстоятельств», служащих для прикрытия собственной безответственности и упущений. Требовательность должна быть доведена до конца. Этой черты порой недостаёт молодым руководителям [2; 3; 4; 5].

Таким образом, требовательность наиболее эффективна, когда она человечна, тактична, выражена в культурной, уставной, не оскорбительной форме, сочетается с уважением, внимательностью по возможности – с убеждениями, разъяснени-

ями, созданием условий, вниманием к интересам и мнениям сотрудников. При предъявлении требовательности важно чувство меры. Опытный руководитель должен оптимально выбирать путь между противостоящими друг другу соображениями: единоначалием и коллегиальностью, централизацией и децентрализацией, исполнительностью и самостоятельностью, строгостью и добротой, доверием и контролем, принципиальностью и чуткостью и др. при этом самым эффективным в педагогическом плане является стиль властно-коллективной требовательности.

#### Библиографический список

1. *Юридическая педагогика*. Под ред. проф. В.Я. Кикотя, проф. А.М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2004.
2. Устинова Л.Г. Применение комплексного подхода в процессе организации воспитания коллектива сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 (45): 27-28.
3. Устинова Л.Г. Конструирование технологий воспитания сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 71-73.
4. Устинова Л.Г. Управленческая культура руководителя ОВД в контексте современных стилей и методов руководства. *Концепт*. 2014; Т. 20: 206-210.
5. Султанова М.В. Оптимизация технологии педагогического общения сотрудников ОВД. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 61-63.

#### References

1. *Yuridicheskaya pedagogika*. Pod red. prof. V.Ya. Kikotya, prof. A.M. Stolyarenko. Moskva: YuNITI-DANA, Zakon i pravo, 2004.
2. Ustinova L.G. Primenenie kompleksnogo podhoda v processe organizacii vospitaniya kolektiva sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 (45): 27-28.
3. Ustinova L.G. Konstruirovaniye tehnologij vospitaniya sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 71-73.
4. Ustinova L.G. Upravlencheskaya kul'tura rukovoditelya OVD v kontekste sovremennyh stilej i metodov rukovodstva. *Koncept*. 2014; T. 20: 206-210.
5. Sultanova M.V. Optimizaciya tehnologii pedagogicheskogo obscheniya sotrudnikov OVD. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 61-63.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 378. 02

**Shabalina E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biyssk, Russia), E-mail: shabalinaep@mail.ru

**Dovyidova M.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biyssk, Russia), E-mail: marina.250165@yandex.ru

**PROJECTING OF THE FUND OF ESTIMATION MEANS OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT OF COMPETENCIES IN APPLIED SPECIALTIES FOR BACHELOR STUDENTS.** In the work questions of development of a passport of professional competence and a fund of testing materials are considered. Higher educational institutions develop effective educational programs, optimum control devices and estimates of quality of process of training, level of acquisition of competences developed in students. In this regard, the designing of a fund of testing materials is directed on the development of pedagogical means of assessment of competences that allow carrying out certification of their educational achievements, which are trained for compliance of the acquired competences. In the course of collecting of a fund of estimating means on a particular subject, an important stage is the development of a passport of professional competences. In the research work the arranging of a passport with reference to professional competence of OPK-1 is presented. The arranging stages include the structure of competence. The authors present levels of formation of competences. In the article the efficiency of a fund of estimation means is particularly defined by the choice of devices to control and assess the competences as result of training in higher education institution.

**Key words:** quality of professional education, funds of estimation means, passport of professional competence.

**Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

**М.В. Довыидова**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: marina.250165@yandex.ru

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА

В статье рассматриваются вопросы разработки паспорта профессиональной компетенции, фонда оценочных средств. Высшие учебные заведения разрабатывают эффективные образовательные программы, оптимальные средства контроля и оценки качества процесса обучения, уровня усвоения компетенций, сформированных у студентов. В связи с этим проектирование фонда оценочных средств направлено на разработку педагогических средств оценки компетенций, что позволяет проводить аттестацию обучающихся на соответствие их учебных достижений, приобретаемых компетенций. В процессе создания фонда оценочных средств учебной дисциплины, важным этапом является разработка паспорта профессиональных компетенций. В работе показано проектирование паспорта на примере паспорта профессиональной компетенции ОПК-1. Представлены этапы проектирования, включающие в себя структуру компетенции, планируемые уровни сформированности компетенций. В статье эффективность фонда оценочных средств определяется выбором средств контроля и оценки, параметрами оценивания компетенций как результата обучения в вузе.



**Ключевые слова:** качество профессионального образования, фонды оценочных средств, паспорт профессиональной компетенции.

Проблема повышения качества образования для современной отечественной педагогической теории и практики была и остается актуальной.

Качество – это степень соответствия уровня образования и подготовки специалиста уровню согласованных требований по освоению образовательной программы, степень соответствия тому или иному образовательному стандарту [1, с. 37]. Качество профессионального образования означает качество специалиста, подготовленного путём получения образования к выполнению профессиональной деятельности.

В новом стандарте высшего профессионального педагогического образования (ФГОС ВПО) объекты стандартизации представлены в виде компетенций. Высшие учебные заведения разрабатывают эффективные образовательные программы, оптимальные средства контроля и оценки качества процесса обучения, уровня усвоения компетенций, сформированных у студентов. Поэтому проектирование фонда оценочных средств (ФОС) направлено на разработку педагогических средств оценки компетенций, сформированных у обучающихся, что позволяет проводить аттестацию обучающихся на соответствие их учебных достижений, приобретаемых компетенций.

Фонды оценочных средств – это совокупность контрольных измерительных материалов, методических рекомендаций, описывающих формы, процедуры контроля и критерии оценивания сформированности компетенций обучающихся на всех этапах обучения [2].

В процессе создания фонда оценочных средств учебной дисциплины, важным этапом является разработка паспорта профессиональных компетенций.

Рассмотрим проектирование на примере паспорта профессиональной компетенции ОПК-1 «осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности».

Под компетенцией ОПК-1 понимают: способность к педагогической деятельности, направленной на передачу накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для личностного развития учащихся и подготовку их к выполнению определенных социальных ролей в обществе; осознание творческого характера труда педагога, его социальной значимости, ответственности перед государством, возможности самоутверждения.

**1. Определение, содержание и основные сущностные характеристики компетенции.**

Компетенция относится к разряду, введенных федеральным государственным стандартом высшего профессионального образования, отражающих специфику подготовки выпускника-бакалавра. Формирование этой компетенции необходимо для профессиональной подготовки бакалавра в части формирования системных знаний в области педагогики и методик преподавания отдельных предметов. Ее значимость определяется необходимостью профессиональной грамотности. Владение данной компетенцией является одним из ключевых требований для успешной деятельности выпускника, связанной с осуществлением педагогической деятельности. Компетенция является обязательной и входит в перечень базовых профессиональных компетенций по направлению подготовки.

**2. Структура компетенции.** Бакалавр *знает* основы теории мотивации, лидерства для решения управленческих задач, социальную значимость будущей профессии, требования государственного стандарта к личности педагога, особенности и пути подготовки, основные этапы и способы профессионального самовоспитания и саморазвития; *умеет* решать различные задачи образовательного процесса, выявлять, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы реальной жизни; формировать первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии, выстраивать логику образовательного процесса; *владеет* способами ориентации в профессиональных источниках информации.

**3. Планируемые уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза:**

**Пороговый.** Основными признаками уровня являются: *знает* сущность мотивации, лидерства для решения управленческих задач, социальную значимость будущей профессии, требования государственного стандарта к личности педагога, особенности и пути подготовки, основные этапы и способы профессионального

самовоспитания и саморазвития (допускает ошибки); *умеет* решать различные задачи образовательного процесса, выявлять, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы в реальной жизни; формировать первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии, выстраивать логику образовательного процесса (допускает ошибки при решении различных задач образовательного процесса); *владеет* в целом способами ориентации в профессиональных источниках информации (журнал, сайты, образовательные порталы и т. д.).

**Базовый.** Основными признаками уровня являются: *знает* сущность мотивации, лидерства для решения управленческих задач, социальную значимость будущей профессии, требования государственного стандарта к личности педагога, особенности и пути подготовки, основные этапы и способы профессионального самовоспитания и саморазвития (не допускает ошибки); *умеет* решать различные задачи образовательного процесса, выявлять, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы в реальной жизни; формировать первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии (самооценки), выстраивать логику образовательного процесса (допускает ошибки при решении различных задач образовательного процесса); *владеет* навыками ориентации профессиональных источников информации (журнал, сайты, образовательные порталы и т. д.).

**Повышенный.** Основными признаками уровня являются: *знает* основы мотивации, лидерства для решения управленческих задач, социальную значимость будущей профессии, требования государственного стандарта к личности учителя, особенности и пути подготовки учителя, основные этапы и способы профессионального самовоспитания и саморазвития (допускает ошибки); *умеет* решать различные задачи образовательного процесса, выявлять, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы в реальной жизни; формировать первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии (самооценки), выстраивать логику образовательного процесса; *владеет* способами ориентации в профессиональных источниках информации.

Паспорт формирования компетенции имеет следующий вид:

**1.1. Необходимое содержание образования для обеспечения формирования у студентов вуза данной компетенции.**

Названия учебных дисциплин, модулей, практик (или их разделов), планируемых для включения в учебный план ООП ВПО для формирования компетенции ОПК-1: педагогика, психология, методика преподавания различных предметов, курсовые работы по методике преподавания различных предметов, учебно-исследовательская и педагогическая практики.

**Базовая структура знаний, необходимых студенту для освоения данной компетенции:** Бакалавр *знает* основы теории мотивации, лидерства для решения управленческих задач, социальную значимость будущей профессии, требования государственного стандарта к личности педагога, особенности и пути подготовки, основные этапы и способы профессионального самовоспитания и саморазвития; *умеет* решать различные задачи образовательного процесса, выявлять, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы в реальной жизни; формировать первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии (самооценки), выстраивать логику образовательного процесса; *владеет* способами ориентации в профессиональных источниках информации (журнал, сайты, образовательные порталы и т. д.).

**1.2. Основные пути, методы и технологии формирования данной компетенции:** лекции, практические занятия; выполнение письменных работ (рефераты, контрольные работы); задания, выполняемые в рамках проектов; производственная практика; самостоятельная работа студентов; интерактивные формы работы (дебаты, викторины, ролевые игры, интерактивные лекции); выполнение курсовых проектов и выпускных квалификационных работ.

**1.3. Этапы формирования данной компетенции:**

**Первым этапом (1-6 семестр)** формирования компетенции ОПК-1 является изучение психолого-педагогических дисциплин.

При изучении психологических дисциплин формируются: *знание* структуры педагогической деятельности и педагогических способностей, профессионально важных качеств личности

педагога; *умение* участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях, использовать психологические знания для генерации новых идей в области развития образования; *владение* первичными навыками профессиональной рефлексии.

В ходе изучения педагогических дисциплин формируются: *знание* основ теории лидерства для решения управленческих задач, социальную значимость будущей профессии, требования государственного стандарта к личности педагога, особенности и пути подготовки, основные этапы и способы профессионального самовоспитания и саморазвития; *умение* решать различные задачи образовательного процесса, выявлять, описывать и объяснять педагогические факты, явления и процессы в реальной жизни; формировать первичные навыки исследовательской работы и профессиональной рефлексии, выстраивать логику образовательного процесса; *владение* способами ориентации в профессиональных источниках.

*Вторым этапом (7-8 семестр)* в формировании компетенции ОПК-1 является изучение дисциплины «Методика преподавания различных предметов», производственная практика. При изучении дисциплины «Методика преподавания различных предметов и прохождении производственной практики формируются: *знание* особенностей профессиональной деятельности педагога; *умение* формулировать собственные мотивы выбора профессии; *владение* навыками профессиональной деятельности.

*Третьим этапом* является период производственной практики, где студент должен демонстрировать следующие результаты образования: в формировании компетенции ОПК-1, в ходе которой совершенствуются: *умение* использовать полученные знания в образовательной практике; *владение* способами ориентации в профессиональных источниках информации (журнал, сайты, образовательные порталы и т. д.).

*Четвертый этап* связан с формированием способности транслировать полученные ранее знания в рамках компетенции, демонстрировать владение основными методами и приемами взаимодействия. Реализуется в процессе беседы, выполнения письменных работ, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работ, курсовой и выпускной квалификационной работ.

По завершении данных этапов у выпускника должна сформироваться компетенция ОПК-1 «осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности».

2. *Формы текущего контроля успеваемости, промежуточных и итоговых аттестаций сформированности данной компетенции и необходимые оценочные средства.*

К формам контроля можно отнести: традиционные формы контроля (собеседование на зачёте или экзамене, письменные самостоятельные, контрольные работы); наблюдение и анализ деятельности студента на практике; защита курсовых, выпускных квалификационных работ; диагностическое тестирование; компетентностно-ориентированные задания, которые могут быть введены в планы практических занятий и представлены в итоговой государственной аттестации в практическом блоке государственного экзамена.

В течение всего периода обучения необходимо предусматривать, располагая равномерно и последовательно в ООП ВПО, отдельные формы учебной работы и соответствующие процедуры оценки, направленные именно на формирование комплексов знаний, умений, навыков и моделей профессиональной деятельности, то есть компетенций.

Традиционные формы контроля позволяют оценивать знания, умения и навыки, приобретенные в результате изучения конкретных учебных курсов, не всегда подходят для определения уровня компетенции обучающегося и выпускника.

Так, например, традиционные формы контроля, предполагающие зачет и экзамен, завершающие блок семинарских занятий

или курс лекций, подразделяются на текущий контроль, промежуточную аттестацию, и итоговую аттестацию.

Текущий контроль представляет собой проверку усвоения учебного материала теоретического и практического характера, регулярно осуществляемую на протяжении семестра. Компетенцию целиком при подобном контроле проверить невозможно. К достоинствам данного типа относится его систематичность, а также возможность балльно-рейтинговой оценки успеваемости обучающихся.

Промежуточная аттестация осуществляется в конце семестра и может завершать изучение, как отдельной дисциплины, так и ее раздела. Промежуточная аттестация в форме зачета или экзамена помогает оценить более крупные совокупности знаний и умений, в некоторых случаях – даже формирование определенных профессиональных компетенций.

Итоговая государственная аттестация служит для проверки результатов обучения в целом, позволяет оценить совокупность приобретенных обучающимися общекультурных и профессиональных компетенций. Осуществляется в форме государственного экзамена, дипломного проекта.

Оптимальным путем формирования систем оценки качества подготовки обучающихся при реализации компетентностного подхода является сочетание традиционных и инновационных подходов, ориентированных на комплексную оценку формирующихся компетенций.

Используя инновационные подходы в изучение различных дисциплин, сформировать профессиональные компетенции можно через проектный метод обучения. В процессе обучения преподаватели используются следующие типы проектов: исследовательские проекты, творческие проекты, игровые проекты, информационные проекты, прикладные проекты.

По предметно-содержательной области выделяются следующие два типа: монопроекты (в рамках одной учебной дисциплины) и межпредметные (проекты, затрагивающие несколько учебных дисциплин). Процесс создания проектов направлен на развитие логического мышления и самостоятельных исследовательских умений, актуализацию инновационного потенциала личности в форме разработки и реализации авторских программ и проектов.

Работая над проектом, студенты выполняют следующие этапы: этап предпроектной подготовки (подготовительный этап); этап планирования (формулирование проблемы и выдвижение гипотезы); организационно-исследовательский этап (последовательность выполнения проектной работы); этап представления полученных результатов (презентация результатов; публикация презентации проектной работы; анализ работы; оценка работы проектной группы в целом и каждого студента).

В качестве критериев используются: уровень знаний студентов; самостоятельность; активность; способность выработать новую идею и найти новые оригинальные подходы; способность работать в коллективе; своевременность выполнения проекта и отчета. Результаты проектной деятельности студентов могут быть использованы при выполнении курсовых и дипломных проектов.

Таким образом, эффективность фонда оценочных средств определяется выбором средств контроля и оценки, параметрами оценивания компетенций как результата обучения в вузе. Проекты являются незаменимым средством формирования профессиональных компетенций в процессе обучения, так как в настоящее время работодателям необходим компетентный специалист, в котором сочетаются квалификация, инициативность, мобильность, способность работать в коллективе. Следовательно, у студентов в процессе обучения в вузе должна формироваться система универсальных знаний, умений, навыков, опыт самостоятельной профессиональной деятельности, то есть профессиональные компетенции.

#### Библиографический список

1. Похолоков Ю.П., Чучалина А.И. *Менеджмент качества в вузе*. Москва: Логос, 2005.
2. Хасия Т.В. Компетентностный подход: инновационные технологии в подготовке компетентных специалистов. *Молодой ученый*. 2011; Т.2, № 12.

#### References

1. Pohlkov Yu.P., Chuchalina A.I. *Menedzhment kachestva v vuze*. Moskva: Logos, 2005.
2. Hasiya T.V. Kompetentnostnyj podhod: innovacionnye tehnologii v podgotovke kompetentnyh specialistov. *Molodoy uchenyj*. 2011; T.2, № 12.

Статья поступила в редакцию 20.12.14.

УДК 378. 02

**Harchenko V.V.**, Doctor of Sciences (Technical Machinery), professor, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: Vladimirh1942@yandex.ru

**Shabalina E.P.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: shabalinaep@mail.ru

**INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A CONDITION OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL COMPETENCE.** In the article the authors study the main scientific approaches to a concept of "technological competence", which considerably depends on independent educational work of students organized and operated by the teacher on the basis of the latest methods and tutorials. The object of the research is studied in connection with the modern conditions of organization of educational process in higher education institutions. In this regard the independent work of students is considered as the most important factor of formation of technological competence. The principles of management of independent work of students and types of control are described. Thus special emphasis is placed on the development and delivery to students of an individual educational and methodical set of formation of technological competence of a future technology teacher.

**Key words:** independent work, efficiency of independent work, motivation, highly qualified specialist, technological competence.

**В.В. Харченко**, д-р техн. наук, проф. ФГБОУ ВПО Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: Vladimirh1942@yandex.ru

**Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shabalinaep@mail.ru

## САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье анализируются основные научные подходы к понятию «технологическая компетенция», которое в современных условиях организации учебного процесса в высших учебных заведениях в значительной мере зависит от самостоятельного учебного труда студентов, организуемого и управляемого преподавателем на основе новейших методов и средств обучения. В связи с этим самостоятельная работа студентов рассматривается как важнейший фактор формирования технологической компетенции. Описываются принципы управления самостоятельной работы студентов и виды контроля. При этом особый упор делается на разработку и выдачу студентам индивидуального учебно-методического комплекта сопровождения формирования технологической компетенции будущего учителя технологии.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, эффективность самостоятельной работы, мотивация, высококвалифицированный специалист, технологическая компетенция.

С введением новых образовательных стандартов происходит изменение организации учебного процесса в вузах, который все в большей мере приобретает характер самостоятельного учебного труда обучающихся, организуемого и управляемого преподавателем на основе новейших методов и средств обучения. В этой связи наряду с совершенствованием методики преподавания важнейшими задачами вузов являются рациональная организация, планирование, контроль и дальнейшая активизация самостоятельной работы обучающихся, которая играет исключительно важную роль в формировании профессиональной компетентности современного специалиста.

Систематическая, целенаправленная, самостоятельная работа студентов рассматривается в качестве одной из составляющих образовательного процесса, средством повышения профессионально-познавательной и творческой активности будущих специалистов. Умение самостоятельно работать в образовательном процессе становится необходимостью. Самостоятельная работа студентов на занятиях выступает как условие формирования технологической компетенции.

По мнению Ю.Л. Хотунцева, компетентный специалист предвидит изменения, устремлен в будущее, ориентирован на самостоятельное образование [1, с. 10].

В научной литературе понятия «компетенция», «компетентность» получили широкое распространение.

В переводе с латинского «компетенция» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом, следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных характеристик личности (знаний, умений, навыков, профессионально важных качеств, способов деятельности), а компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности – это качество владения ими, это то, ка-

ким образом компетенция проявляется в деятельности.

В результате профессионально-педагогической подготовки у будущего учителя технологии должны формироваться: профессиональная, методологическая, информационная, мониторинговая, коммуникативная, креативная, целеполагающая, конструктивная, проектировочная, рефлексивная и технологическая компетенции.

Технологическая компетенция отражает способность и готовность будущего учителя технологии применять совокупность обобщенных знаний и умений в области «Технология» в процессе профессиональной деятельности, проявляя такие профессионально важные качества, как техническое мышление, активность, самостоятельность. До настоящего времени в понятие «технологическая компетентность» будущего учителя технологии вкладывается двоякий смысл. Одни понимают её как владение педагогическим инструментарием, другие – как профессиональную компетентность учителя технологии [2].

При этом большинство исследователей к признакам технологической компетентности относят: углубленное знание различных технологий обучения; постоянное обновление знаний по данной проблеме для успешного решения профессиональных задач.

В понятии технологической компетентности выделяют следующие качества: интегративный и творческий характер; высокую эффективность результата; практикоориентированную направленность образования; соотношение критериев ценностно-смысловых характеристик личности; формирование мотивации самосовершенствования; академическую мобильность [3, с. 78].

Технологическая компетентность педагога, по мнению Н.Н. Манько, – это система креативно-технологических знаний, способностей и стереотипов инструментализованной деятельности по преобразованию объектов педагогической действительности [4, с. 117].

В.Э. Штейнберг определяет проектно-технологическую компетентность как умение учителя осуществлять творческую дея-



тельность по освоению дидактических инструментов и эффективному применению их в учебном процессе [5, с. 164].

А.А. Вербийский под предметно-технологической компетентностью рассматривает степень владения содержанием обучения и воспитания, эффективными педагогическими технологиями, способностями к педагогической инноватике, включая способность к проведению исследований в области эффективных педагогических технологий и реализации их результатов на практике [6, с. 140].

Л.А. Ядвиршис описывает технологическую компетентность, как сочетание личностных особенностей и качеств, позволяющих умело выполнять определенные профессиональные действия, а также, как способность к высокопроизводительному труду, доскональное знание своего дела и др. Автор отмечает, что обладать технологической компетентностью – значит вычленять основную задачу (проблему) и находить способы ее оптимального решения в реальной профессиональной деятельности [7, с. 11].

А.В. Хуторской под технологической компетентностью понимает интеграцию личностных особенностей и качеств, владение человеком технологическими компетенциями (технологической культурой и технологическим мышлением), включающая его личностное отношение к предмету деятельности, и характеризующая готовность специалиста к самостоятельному решению профессиональных задач [8, с. 135].

В.Н. Горбунов считает, что технологическая компетентность учителя технологии является одной из составляющих его профессиональной компетентности, характеризуется соответствующими знаниями (технологий, методов, средств, форм деятельности (педагогической, технологической, предпринимательской) и условий их применения, организации) и соответствующими проявленными умениями, творчески применять эти знания, проектировать учебную деятельность, анализировать эффективность и результаты своей деятельности, умения конструировать собственную технологию и разрабатывать методику организации образовательного процесса [9, с. 215].

Технологическая компетентность состоит из следующих компонентов:

- *профессиональный* (компетенции в образовательной области «Технология», а также способность будущего учителя технологии решать различные технологические задачи);
- *когнитивно-творческий* (способность будущего учителя технологии заниматься самообразованием в рамках образовательной области «Технология», осуществлять творческую конструкторскую деятельность);
- *аналитический* (способность будущего учителя технологии проводить детальный анализ технологической деятельности и выполнения различных технологических задач);
- *аксиологический* (способность будущего учителя технологии воспитывать в обучающихся трудолюбие);
- *методический* (способность будущего учителя технологии эффективно организовывать учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей);
- *рефлексивный* (способность будущего учителя технологии выполнять анализ своей педагогической деятельности);
- *оценочный* (способность будущего учителя технологии определять качество выполненной работы и значимость труда);
- *социальный* (способность выделять общественную значимость выполняемых работ).

Для формирования технологической компетенции особое значение имеет не только содержание образования, но соответствие будущего учителя технологии критериальным и уровневым характеристикам [9, с. 215].

Анализ исследований по проблеме формирования технологической компетенции показывает, рассматривая данное понятие, авторы чаще всего рассматривают технологическую компетенцию в контексте производственных, педагогических или других конкретных технологий.

Э.Ф. Шарипова считает необходимым выделить в структуре технологической компетенции в качестве ключевого компонента общетехнологическую компетенцию, отражающую инвариантные особенности технологической деятельности различной предметной направленности. При этом под общетехнологической компетенцией будущих учителей технологии понимается набор свойств и качеств личности будущего учителя технологии, обеспечивающей ему способность организовывать *преобразовательную* деятельность различной предметной направленности в соответствии с технологическими принципами, осваивать и эффективно использовать в своей деятельности современные

преобразовательные технологии. В качестве принципов технологической деятельности, вытекающих из существенных принципов технологии, выделены принципы: системности, научности, прогнозируемости и эффективности результата, оптимальности, оперативности управления, интегративности содержания [10, с. 168].

В подготовке профессионально-компетентного специалиста большое значение имеет ряд условий:

1. Профессионально-ценностное обучение будущего учителя технологии, которое осуществляется в течение всего обучения в вузе через формы обучения: лекционные, семинарские, лабораторные и практические занятия по предметам общепрофессиональной и предметной подготовки, самостоятельная работа.

2. Совокупность изучаемых дисциплин и курсов по выбору. При изучении дисциплин специального и практического цикла студенты выполняют научные исследования, разработки и т.д.

3. Образовательный уровень студентов зависит от качества научно-методической работы.

Профессионально-ценностное воспитание как процесс приобщения будущего учителя технологии к педагогической деятельности.

Показателями сформированности технологической компетенции будущего учителя технологии, по мнению Л.И. Непогод, являются: знание теоретических основ профессиональной деятельности; владение культурой делового общения; творческая направленность профессиональной деятельности; владение практическими основами профессиональной деятельности; профессионально-значимые качества; интерес к профессиональной деятельности [11, с. 11].

Формирование технологической компетенции будущего учителя технологии обусловлено качеством его профессиональной подготовки, качеством и количеством его жизненного и профессионального опыта, целенаправленностью и организацией учебного процесса и активностью будущего учителя технологии.

Одним из условий достижения качества образования является самостоятельная работа студентов на занятиях под руководством преподавателя. Основное её содержание заключается в активизации самостоятельного мышления студентов, что достигается применением особых приемов, методов и форм учебной работы. Это введение элементов беседы с целью активного восприятия и осмысливания излагаемого материала, проведение разбора и обобщения изложенного материала путем обсуждения с привлечением обучающихся, проведение на занятиях разных видов самостоятельной работы.

Построение системы формирования технологической компетенции студентов средствами самостоятельной работы становится наиболее эффективным, если в качестве педагогического базиса использовать сочетание нескольких подходов. Определены те подходы, которые в настоящее время являются приоритетными, позволяет осмысление ведущих функций и тенденций развития образования.

При этом наиболее предпочтительным следует считать комплексное использование следующих подходов: *деятельностного* (рассмотрение особенностей профессиональной деятельности будущих учителей технологии, выявить виды самостоятельной работы, определить характер деятельности преподавателя и обучающихся в процессе формирования технологической компетенции студентов средствами организации самостоятельной работы); *контекстного* (формирование технологической компетенции в контексте будущей профессиональной деятельности); *компетентностного* (профессиональная подготовка студентов в вузе); *личностно-ориентированного* (признание студента активным субъектом в процессе самостоятельной работы, учет его индивидуальных особенностей); *системного* (рассмотрение педагогической системы как определенной совокупности взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного и целенаправленного обучения); *технологического* (проектирование процесса формирования технологической компетенции у будущих специалистов с целью гарантированного достижения дидактических целей исходя из социального заказа, цели и содержания обучения).

Следует подчеркнуть, что именно технологический подход к организации самостоятельной работы студентов в процессе формирования их технологической компетенции является ключевым из представленных выше подходов и ориентирован на поиск наиболее рациональных способов гарантированного достижения поставленных целей [12].

Также при построении вышеуказанной системы в организации самостоятельной работы студентов необходимо руководствоваться следующими принципами: научности и прикладной направленности обучения; наглядности; последовательности и систематичности; соответствия обучения возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся; сознательности и творческой активности; продуктивности и надежности обучения.

Эффективность функционирования системы формирования технологической компетенции будущих специалистов средствами самостоятельной работы зависит от соблюдения в вузе комплекса организационно-педагогических условий самостоятельной работы студентов, основным, из компонентов которого является информационно-методическое и материально-техническое обеспечение самостоятельной работы студентов, а также готовность преподавателей к осуществлению эффективной организационно-методической деятельности, направленной на функционирование и совершенствование этой работы.

Анализ научной литературы по вопросам педагогики высшей школы, учебного процесса в вузе позволили выделить следующие виды самостоятельной работы студента:

1. Подготовка к лекции, прослушивание и запись лекции.
2. Подготовка к практическим, семинарским занятиям и самостоятельная работа на занятиях.
3. Подготовка к лабораторным занятиям и самостоятельная работа на этих занятиях.
4. Работа с учебниками, рекомендуемой литературой.
5. Самостоятельная работа при выполнении расчетно-графических работ, типовых заданий.
6. Составление доклада, реферата, информационный поиск по специальным дисциплинам.
7. Подготовка к контрольным работам, коллоквиумам, сдача зачетов, экзаменов.
8. Изучение конструкций зданий, аппаратов, сооружений, технологических схем и выполнение курсовых проектов и работ.
9. Выполнение выпускной квалификационной работы (ВКР).
10. Освоение методик и проведение научных исследований в процессе обучения, в ходе производственных практик и выполнения ВКР.

Основополагающим принципом организации самостоятельной работы студентов является обеспечение её действенности, развивающей способности студентов к инженерному мышлению, принятию самостоятельных решений, заложение фундамента непрерывного образования.

Самостоятельная работа на младших курсах направлена, в первую очередь, на расширение и закрепление знаний и умений, приобретенных в рамках традиционных форм учебной работы, на старших курсах – на развитие творческой деятельности. Поэтому методические комплексы самостоятельной работы старшекурсников должны быть составлены с опорой на принципы самопознания, самоуправления, самосовершенствования, самореализации. Так, например, важное место в формировании технологической компетенции принадлежит технологии проектирования, так как проектная деятельность является сердцевинной технологического образования. Это интегрированный вид деятельности по созданию изделий и оказанию услуг, имеющих личную и общественную значимость.

Теория и практика проектного метода показывает, что метод обеспечивает целостность педагогического процесса, позволяет в единстве осуществлять обучение, воспитание и развитие личности будущего учителя технологии, создается положительная мотивация для ее самообразования.

Формирование технологической компетенции будущего учителя технологии происходит с момента: определения дефицита компетентности; моделирования траектории индивидуального развития, соответствующей результатам диагностики и направленной на преодоление барьеров, ликвидацию затруднений; определения индивидуализированного учебно-методического комплекта сопровождения формирования технологической компетенции будущего учителя технологии. Учитывая важность, сложность и многогранность рассматриваемой проблемы, в дальнейшем целесообразно продолжить работу по формированию техноло-

гической компетенции будущего учителя технологии на основе разработки и внедрения индивидуализированных учебно-методических комплектов.

В Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина в качестве таких комплектов используются дидактические средства, сопровождающие деятельность студентов на всех этапах выполнения ими научно-исследовательской работы в процессе изучения таких дисциплин, как «Методика проведения научных исследований», «Основы творческо-конструкторской деятельности», и других, которая завершается выполнением выпускной квалификационной работы. Важное значение должно придаваться выбору темы научного исследования, так как именно она определяет успешность использования индивидуализированного учебно-методического комплекта для формирования технологической компетенции будущего учителя технологии.

Ниже приведены некоторые рекомендуемые темы для учебно-методических комплектов:

- формирование технологической компетенции будущего учителя технологии на примере выполнения проекта модульного компьютерного стола;
- формирование эстетического аспекта технологической культуры студента в процессе изучения дисциплины «Деревообработка»;
- разработка проекта спортивного тренажера, как средства развития творческих способностей будущего учителя технологии;
- формирование конструкторско-технологических компетенций будущего учителя технологии при проектировании стенда для ремонта коробки передач;
- проектирование дидактических средств обучения студентов по дисциплине «Технологический практикум».

Самостоятельная работа, которую студенты выполняют при подготовке проектов, индивидуализированных учебно-методических комплектов представляет значимый момент в их интеллектуальном развитии. Самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Сильным мотивирующим фактором является подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

Результативность самостоятельной работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля. В качестве такой технологии в современной практике высшего профессионального образования часто рассматривается рейтинговая система обучения, позволяющая студенту и преподавателю выступать в виде субъектов образовательной деятельности.

Самостоятельная работа студентов – это некая универсальная компетенция, которая применима к любой профессиональной деятельности.

Документальной базой для организации самостоятельной работы студентов является: федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования, основная профессиональная образовательная программа (рабочий учебный план, график учебного процесса, рабочие программы учебных дисциплин); положение об организации самостоятельной работы студентов; программа самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов рассматривается нами как учебная и научно-исследовательская деятельность, направленная на развитие технологической компетенции.

Эффективность самостоятельной работы достигается, если она является одним из основных элементов учебного процесса и опирается на следующие принципы управления: принцип единства преподавателей к организации самостоятельной работы студентов; принцип систематичности и последовательности аудиторной и внеаудиторной работы студентов; принцип диалектического творческо-поискового стиля углубления знаний об изучаемом объекте; принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов самостоятельной работы; принцип индивидуализации учебных задач; принцип развития творческого профессионального мышления.

#### Библиографический список

1. Хотунцев Ю.Л. Проблема формирования технологической культуры учащихся. *Педагогика*. 2006; 4.
2. Харченко В.В., Шабалина Е.П. Формирование технологической компетенции будущего учителя технологии. *Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт*. Материалы международной научно-практической конференции; 13-15 октября 2014 года. – Барнаул: АлтГПА, 2014.

3. Харченко А.А. Значение технологической компетентности преподавателя для эффективного применения инновационных технологий обучения. *Вестник ЛНУ имени Тараса Шевченко*. 2010; 8.
4. Манько Н.Н. Технологическая компетентность педагога. *Школьные технологии*. 2002; 5.
5. Штейнберг В.Э. *Дидактические многомерные инструменты: Теория, методика, практика*. Москва: Народное образование, 2002.
6. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высш. шк., 1991.
7. Ядвиршис Л.А. Формирование технологической компетентности учителя в процессе подготовки к социально-педагогической деятельности. *Образование и общество*. 2007; 1.
8. Хуторской А.В. *Педагогическая инноватика*. Москва: Академия, 2008.
9. Горбунов В.Н. Технологическая компетентность учителя технологии и предпринимательства с точки зрения самоменеджмента. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. – 2010; 1.
10. Шарипова Э.Ф. Формирование технологической компетенции будущих учителей технологии. *Непрерывное технологическое образование в условиях инновационного развития России*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва: МПГУ, 2010.
11. Непогод Л.И. *Формирование профессионально-технологической компетенции учащихся старшего школьного возраста в образовательном процессе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2008.
12. Самойленко О.Б. Место и роль самостоятельной работы в процессе формирования профессиональной компетентности будущих специалистов. *Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 24 июня 2010 года. Под ред. С.Н. Баркалова, А.В. Кателкина. Орёл, 2010; Ч. 2.

## References

1. Hotuncev Yu.L. Problema formirovaniya tehnologicheskoy kul'tury uchashchihsya. *Pedagogika*. 2006; 4.
2. Harchenko V.V., Shabalina E.P. Formirovanie tehnologicheskoy kompetencii buduschego uchitelya tehnologii. *Modernizatsiya professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: tendencii, strategiya, zarubezhnyj opyt*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii; 13-15 oktyabrya 2014 goda. – Barnaul: AltGPA, 2014.
3. Harchenko A.A. Znachenie tehnologicheskoy kompetentnosti prepodavatelya dlya `effektivnogo primeneniya innovacionnyh tehnologij obucheniya. *Vestnik LNU imeni Tarasa Shevchenko*. 2010; 8.
4. Man'ko N.N. Tehnologicheskaya kompetentnost' pedagoga. *Shkol'nye tehnologii*. 2002; 5.
5. Shtejnberg V. E. *Didakticheskie mnogomernye instrumenty: Teoriya, metodika, praktika*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2002.
6. Verbitskij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vyssh. shk., 1991.
7. Yadvirshis L.A. Formirovanie tehnologicheskoy kompetentnosti uchitelya v processe podgotovki k social'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Obrazovanie i obschestvo*. 2007; 1.
8. Hutorskoj A.V. *Pedagogicheskaya innovatika*. Moskva: Akademiya, 2008.
9. Gorbunov V.N. Tehnologicheskaya kompetentnost' uchitelya tehnologii i predprinimatel'stva s tochki zreniya samomenedzhmenta. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova*. – 2010; 1.
10. Sharipova `E.F. Formirovanie tehnologicheskoy kompetencii buduschih uchitelej tehnologii. *Nepreryvnoe tehnologicheskoe obrazovanie v usloviyah innovacionnogo razvitiya Rossii*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: MPGU, 2010.
11. Nepogod L.I. *Formirovanie professional'no-tehnologicheskoy kompetencii uchashchihsya starshego shkol'nogo vozrasta v obrazovatel'nom processe*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2008.
12. Samojlenko O.B. Mesto i rol' samostoyatel'noj raboty v processe formirovaniya professional'noj kompetentnosti buduschih specialistov. *Sovershenstvovanie fizicheskoy, ognevoj i taktiko-special'noj podgotovki sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov*. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii 24 iyunya 2010 goda. Pod red. S.N. Barkalova, A.V. Katelkina. Orel, 2010; Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 26.12.14.

УДК 37.035.6

**Shvaleva T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, Khakass State University n.a. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

**ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF GAMES OF THE KHAKASS PEOPLE.** The research of the phenomenon of the ethnopedagogical culture of games requires the determination of universal characteristics, stages of the development as a complete system of the culture of games that belongs to not only one nation, but also to neighboring nations, as they have mutually related common cultural roots. In the historical development of the society the character of folk games had absorbed ethnopedagogical ideas, customs and ceremonies of a certain nation. The cultural exchange between nations doesn't take place without mutual influence, that is why the Khakass people enriched themselves with new games. The Russian people played a great role in the coming to be culture of games of the Khakass people. The author finds out that in children's games one can see many examples that illustrate friendly relations between the Russian and Khakass people, where interpersonal and international relations are developed, but at the same time they keep ethnopedagogical values of the Khakass people.

**Key words:** ethnopedagogical culture of games, customs, traditions, upbringing, Chaldons (native people of Siberia), game introduction, attributes.

**Т.А. Швалева**, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакасского государственного университета им. Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

## ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИГР ХАКАССКОГО НАРОДА

Исследование такого сложного явления, как этнопедагогическая культура игр требует выделения её универсальных свойств, этапов развития как целостной системы культуры игр не только одного народа, но и соседних регионов, так как они взаимосвязаны общими культурными корнями. В историческом развитии общества характер народных игр впитывал этнопедагогические идеи, обычаи, обряды народа. Культурный обмен между народами проходил не без взаимовлияния, поэтому хакасский народ обогащался новым игровым запасом. Большую роль в становлении культуры игр сыграл русский народ, который своими играми и зрелищами обогатил хакасскую игровую культуру. В играх детей прослеживаются многочисленные



проявления дружественного межнационального общения между русскими и хакасами, где формировались межличностные и межнациональные отношения, сохраняя при этом этнопедагогические ценности хакасского народа.

**Ключевые слова:** этнопедагогическая культура игр, обычаи, традиции, воспитание, чалдоны, игровые зачины, атрибуты.

Целью работы является выявление этнопедагогического наследия культуры игр хакасского народа и определить роль культуры игр разных народов, населяющих Южную Сибирь, на культуру игр хакасского народа. В новых социокультурных условиях назрела необходимость обратиться к опыту физического воспитания народов, населяющих Южную Сибирь. В ходе исследования вопроса мы рассмотрели этнические особенности игр и физического воспитания различных народов, которые упоминаются в работах: Е.А. Покровского (1887), П.Ф. Лесгафта (1912), Р.И. Жуковской (1956), А.П. Усовой (1965), Г.Н. Волкова (1974), И. Хейзинга (1992), С. Шмакова (1994), (В.П. Красильникова, 2010) и др. авторов.

Описание Южной Сибири и жизни её населения впервые дано в трудах участников академических экспедиций в Сибирь, организованных и проведенных параллельно с началом её колонизации еще в XVIII столетии. Освещение истории этого региона конца XVI – начала XVIII вв. в советское время осуществлялось уже широким кругом российских, киргизских и местных ученых. Освещению жизни, быта хакасов и их взаимоотношений с окружающими соседями, племенами, народами посвящали страницы своих трудов такие историки, как: Н.Н. Козьмин (1925), Н.Я. Бичурин (1950), Л.П. Потапов (1952). К.М. Патачаков (1958), А.А. Абдыкалыков (1995).

Между тем, недостаточность документов, исторических и этнографических данных в области физического воспитания и физической культуры Хакасии не позволяют достаточно полно раскрыть этот вопрос. Мы не нашли сведений о развитии народных игр в Хакасско-Минусинской котловине раннего периода. Сохранившиеся до наших дней хакаские игры дают основание изучить природу их возникновения. При анализе народных игр соседей: тувинцев, алтайцев, монголов, бурятов – нетрудно заметить, что они содержат общие признаки, как в организации игровых действий, так и в их содержании. Объяснение этому можно найти в дружеских связях народов, населяющих Южную Сибирь, общности культурных корней, уходящих вглубь истории. Совпадение элементов в играх и состязаниях свидетельствует о том, что они заимствованы друг у друга, а в их содержании отражены идеи, образ жизни, психология, обычаи народа. Как показано в трудах отечественного исследователя С.В. Кисилева, изучавшего историю Южной Сибири, характер народных игр у хакасов зависел от исторических условий жизни, от формы производства [1, с. 83].

Следовательно, форма производства оказывала влияние на развитие игр и развлечений, которые были важнейшим средством рационального проведения досуга, воспитания детей и основной формой отдыха. Кочевой образ жизни хакасов был связан с перемещением места стоянок, жительства. Естественно, этот процесс не мог проходить без взаимовлияния и культурных обменов между народами, без процессов аккультурации (заимствование другой культуры) и инкультурации (освоение чужой культуры), в результате которых кочевники обогащались новыми знаниями об игровой культуре. Поэтому игровой запас у кочевых народов был более разнообразен и богаче, чем у таежников. Рассматривая содержание игр с современных позиций, можно утверждать, что игровое начало в культурной жизни народа не теряет своей значимости и актуальности. Сложная и многоцветная национальная культура игр прошлого требует тщательного изучения, выделения и использования подлинных родников народной мудрости, народной культуры. Как отмечает профессор В.Я. Бутанаев, «кочевое экстенсивное хозяйство, провоцирующее непрерывные столкновения интересов населяющих эту территорию племен и народов, привело к тому, что огромное количество материальной и духовной культуры безвозвратно кануло в лету» [2, с. 16]. К сожалению, были утеряны игры, принесенные монголами в XII вв. на территорию Южной Сибири, а также игры эпохи средневекового государства Хонгорая, игры времен правления Сибирского ханства и др. Эти игры могли бы стать кладом народных сокровищ и ценным достоверным источником культурных реалий при изучении нашего исследования. Исторические документы свидетельствуют о том, что после присоединения Хакасско-Минусинского края к России в 1727 г. наблюдалось освоение русскоязычными переселенцами правобережной части р. Енисей. Народы Южной Сибири

сохранили к приходу русских свой эпос, древние традиции, этнические нормы общежития, культуры игр, на которой создавалась и развивалась своеобразная культура русских старожилов края, поселившихся здесь в середине XVIII. Они стали называть себя «чалдонами». Своеобразие этой культуры было обусловлено и климатическими, и географическими особенностями региона, и этническим составом населения. Хакаские и русские дети стали играть в общие игры: бабки, камушки, жмурки, пристенок, свайки, зоску и др. В последние триста лет под влиянием русской культуры у хакасов появились новые игры: городки, плитка, лапта, чижик и др. Некоторые из них явились первоначальной базой спортивных игр, таких как лапта, городки, армрестлинг, стрельба из лука. На наш взгляд, русские поселенцы в жизнь коренных народов привнесли многое из того, что было в диковинку аборигенам Сибири. Прежде всего, они пришли с христианским мировоззрением, принесли с собой традиции, народные обычаи и игры, развлечения, культуру, которые в корне отличались от образа жизни кочевников. Предстоял процесс адаптации их в новых условиях, взаимопроникновения, взаимовлияния двух культур. В частности, шло активное взаимодействие и взаимообогащение русских народных игр с играми хакасов, которые отражали творческую выдумку, воспитывали силу, ловкость, при этом в игровых действиях играющий проявлял смекалку, находчивость, смелость.

Исследователи А. Адрианов (1883), Я.И. Сунчугашев (1963), указывают, что большое влияние на характер национальной культуры, в том числе и культуры игр, оказали переселенцы или торговцы, которые несли с собой элементы своей игровой культуры. Мы можем с уверенностью утверждать, что национальные особенности игровых упражнений чужой культуры быстро приживались на хакасской земле. Коренное население видоизменяло их, дополняло своими правилами применительно к местным условиям. Через торговлю, праздники, совместные торжества хакасский народ обогащался новыми игровыми зачинами, состязаниями, народными играми и забавами. Именно на праздники, на торжества приглашались гости из соседних племен, княжеств, аулов и т. д. Всевозможные ярмарки были не только местом оформления сделок, купли и продажи товара, но и местом доблести, смелости, ловкости и силы народа. Выступали лучшие борцы, силачи, наездники, стрелки, лучники, как со стороны хозяев, так и со стороны гостей. Эти выступления проходили чаще всего на больших открытых площадках и при большом скоплении народа. Так народ обменивался «спортивным» опытом и перенимал лучшие игры, технические приемы, исходные стойки, рациональные подходы и мн. др. Выигрыш приносил славу не только победителю, но и его хозяину, роду, аулу.

Множество игр, хотя и принадлежали разным народам, были похожи по содержанию. К их числу принадлежат игры с мячом, в кости, скачки на лошадях, верховая езда и др. Например, детские игры, такие как прыжки на одной ноге у алтайских, тувинских и хакасских детей, имеют похожие правила, условия проведения и содержание. Существуют игры у хакасов («Табунчики»), а у тувинцев («Стреноживание»), которые идентичны не только по содержанию, но и по назначению.

Автор отмечает, что при изучении таких игр, как: бурятские «Волк и ягнята» и «Табун»; якутская игра «Волк и жеребята», нанайская «Волк и олени», монгольская «Охота на волка», киргизская «Волк в отаре», тувинская – «Волк и табун», казахская «Белый лютый – серый лютый», хакаские «Дикие козы и волк» и «Заячья тропа», можно утверждать, что в их основе лежит общее содержание (поймать волка), но правила, условия и характер игр имеют существенные различия. Возможно, эти игры были заимствованы народами друг у друга, а впоследствии видоизменены применительно к условиям своей местности и традициям своего этноса. Основные элементы этих игр обогащались местными приемами, в результате появились новые варианты этих игр. Свою социальную роль они сохраняли до тех пор, пока этого требовали общественные запросы соответствующих слоев населения, либо пока сложившиеся традиции не были оттеснены на задний план современными спортивными играми. [3, с. 84]

Наряду с различными видами игр большую роль играли зародившиеся еще в далекие времена зрелища, в ходе кото-

рых происходили поединки с животными. Не случайно эти традиции переняли последующие поколения, в том числе и народы Хакасии. У русских они заимствовали зрелище «Медведь в клетке», у хакасов существовали зрелища: «Медведь в берлоге», «Борьба с медведем», «Загони волка в яму», «Поймай сохатого», «Лассо вдогонку». Не каждый человек мог отважиться идти на медведя только с рогатиной, на волка и сохатого с арканом. В таких поединках выступали физически подготовленные люди, обладающие отличной ловкостью и силой, хорошо ориентирующиеся в пространстве, смелые и решительные.

В играх чалдонов можно проследить многочисленные проявления дружественного межнационального общения между русскими и хакасами. В процессе игр дети формировали межличностные и межнациональные отношения, взаимовыручку, когда интерес к победе стимулировал игроков одной команды и наоборот, при взаимодействии интересов двух команд у играющих проявлялось чувство соперничества. Данный факт свидетельствует об интернациональном характере воспитания у старожилов, а у хакасов – о наличии в традиции воспитания элементов межнациональной терпимости, тесного общения между двумя народами. Этот факт интересен тем, что приводимые в настоящей работе описания народных игр записаны в пограничных с Хакасией южных районах Красноярского края, где еще к середине XIX века сложился преимущественно русский состав населения.

Взаимопроникновение двух культур отразилось и в названиях, и в содержании игр. Например, динамичный вариант лапты, популярный в старожиловских селениях, называется «чикбек» (от хакаского «чикпек» – быстрый, весенний, теплый ветерок); во многих считалках присутствует образ татарина (так на протяжении XVIII – начала XX века русские называли хакасов), либо производные от хакаских слов («синчик-минчик» – от хакаского «син, мин», т.е. «я, ты»); хакаскими либо тюркскими терминами обозначаются многие атрибуты игр (чол, мерга, мерка, чушки), да и некоторые игры сами имеют не только русское, но и хакаское название, а порой и общетюркское распространение (например, игра 12 палочек – он iki agas), либо игры чрезвычайно похожи по своим правилам. Итак, хакацкий народ за свою историю перенял немалое количество развлечений и игр своих соседей, которые стали незаменимым атрибутом его жизни.

Кроме того, необходимо помнить, что возрождение традиций народной игровой культуры означает не только изучение, но и реставрацию русских старожиловских игр. Оно предполагает также изобретение и составление на их основе новых игр, способствующих развитию у подрастающего поколения творческих способностей. Так, в начале XX века появляются новые игры в регионе Южной Сибири, такие как: «Телефон», «Лунки», «Вижигалы», «Прыгалки», «Штандер», «Классики», «Радио», «Фанты», прыжки через вращающуюся веревку и др. Многие игровые компоненты, выполнявшие приспособительную и очень важную роль в сохранении и передаче социального опыта, теряют свое назначение. Мы имеем в виду явления, часть из которых следует отнести к игровым и досуговым традициям народа, как отражению того очень важного и существенного, что происходило и происходит в жизни общества, конкретного рода. При решении этой проблемы ценности игр становятся необходимыми элементами взаимопонимания, доверия, средством физического воспитания.

Итак, более чем 300-летнее совместное проживание хакасов и русских на территории Хакаско-Минусинской котловины привело к тому, что эти народы сумели найти взаимопонимание, которое позволило хакаскому народу сохраниться как этносу, а русскому – адаптироваться и навечно связать свою судьбу с этим краем. Исследование культуры игр позволяет не только осветить некоторые стороны духовной жизни хакасов, но и проследить исторически культурные связи с другими народами Южной Сибири, а также пути влияния культуры великого русского народа на культуру хакасов. И сегодняшние межнациональная стабильность, взаимопонимание народов Хакасии – результат длительного взаимовлияния культуры игр, ибо только духовная близость сеет доверие и уважение друг к другу. Результатом сохранившегося наследия является внедрение в образовательный процесс дошкольных, школьных, вузовских образовательных учреждений Хакасии национального компонента по физическому воспитанию, проведение различных соревнований по национальным играм и состязаниям в Республике Хакасия, «Спартакиады Хакасии по национальным играм» и проведение «Спартакиады народов Сибири по национальным играм».

#### Библиографический список

1. Кисилев С.В. *Древняя история Южной Сибири*. Москва, 1951.
2. Бутанаев В.Я. *Традиционная культура и быт хакасов*. Абакан, 1996.
3. Швалева Т.А. *Национальные игры и состязания в физическом воспитании хакаского народа*. Абакан, 2012.

#### References

1. Kisilev S.V. *Drevnyaya istoriya Yuzhnoj Sibiri*. Moskva, 1951.
2. Butanaev V.Ya. *Tradicionnaya kul'tura i byt hakasov*. Abakan, 1996.
3. Shvaleva T.A. *Nacional'nye igry i sostyazaniya v fizicheskom vospitanii hakasskogo naroda*. Abakan, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.01.15

УДК 373: 796

**Shvaleva T.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Physical Education and Sports, Khakass State University n.a. F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: shvaleva-t@mail.ru

**REALIZATION OF NON-CONVENTIONAL LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN FIRST GRADE.** The author conducts research of methods of teaching Physical Education at primary school. The base of the accepted technology is a text, which is written in a poetic form and corresponds to the contents and moving actions of children. The contents of creative tasks and playing tasks are based on the regularities of formation of moving skills and it is defined by educational aims of the lesson. The author believes that the leading activity of pupils in the first grade is still playing activity. That is why our developed methods of organizing of creative lessons of Physical Education will contribute to complex development of pupils of primary school and will be useful for teachers of Physical Education. The teacher has worked out an algorithm of developing movement-related skills. The research shows how games with a ball form particular skills in children. The teacher asks questions concerning how to pass the ball to the partner, what other ways there are to give it to the other pupils in the group. The physical movement-based skills are confirmed in different variants of games with a ball.

**Key words:** moving skills, playing tasks, creation, innovative methods, physical exercises, text.

**Т.А. Швалева**, канд. пед. наук, доц. каф. физической культуры и спорта Хакаского государственного университета им. Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ПЕРВОКЛАССНИКАМИ

Данная статья посвящена рассмотрению вопроса технологии проведения урока физической культуры в начальной школе. В основу разработанной нами технологии заложен стихотворный текст, соответствующий содержанию и двигательным действиям детей, содержание творческих и игровых заданий основано на закономерностях формирования двигательных навыков и определяется образовательными задачами урока. У первоклассников ведущей деятельностью является ещё игровая, поэтому разработанная нами технология проведения творческих уроков физической культуры будет способствовать формированию игровых элементов с предметами и физическому развитию школьников, а также полезна учителям физической культуры.

**Ключевые слова:** двигательные навыки и умения, игровые задания, творчество, инновационные приемы, физические упражнения, текст.

Целью исследования является выявление эффективности использования творческих уроков физической культуры в работе с первоклассниками. Задачи: разработать технологию проведения творческого урока, составить стихотворный текст к урокам, игровые задания и дидактический материал.

Урок является основной формой физического воспитания детей в школе и построен на основе общих закономерностей, которые позволяют педагогу на каждом уроке разумно и с наибольшей эффективностью решать поставленные задачи. Практика показывает, что существующая технология проведения урока физической культуры не всегда приводит к успеху. Поэтому многие учителя физической культуры, научные работники, педагоги ищут инновационные подходы в проведении уроков физической культуры. Предлагаемая нами технология урока была апробирована вначале на подготовительных группах д/садов г. Абакана ЦРР д/сад №3 «Дельфин», Саяногорска д/с №15, затем в начальных классах г. Абакана (школа №1, 3). Данная технология нашла поддержку на различных научно-практических конференциях 2007 – 2013 гг. На основании разработанной технологии автор выпустила 2 учебных пособия. Это учебно-методическое пособие «Игра. Творчество. Ребёнок», в котором описана данная технология, составлены 15 физкультурных занятий (уроков) со стихотворным текстом (стихи составлены автором) и представлены приложения. Второе учебное пособие: «Теория игры и игрового метода» для студентов, педагогов».

Еще К.Д. Ушинский видел прямую зависимость подвижности ребенка от умственной и практической деятельности его души. На этой же позиции стоял С.Т. Шацкий, который полагал, что появление игры зависит от богатства внутренней жизни, развивающейся в душе ребенка. Многие ученые, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.В. Гориневский, Э.Я. Степаненкова и другие полагали, что игра возникает в силу двигательной потребности ребенка и служит источником не только духовного, но и физического развития. Игра воспроизводит многие человеческие проявления, явления природы, повадки животных, зверей, птиц, словом, отражает жизнь во всем её многообразии. Возникшая в советской системе образования теория воспитывающего обучения активизировала применение игр, игровых приёмов и игрового метода, в том числе и в физическом воспитании.

За последние годы проведены исследования, установившие: эффективность использования методов соревнований и творческих заданий (Л.М. Коровина), целесообразность обучения детей основным видам движений через игровые задания (Н.В. Потехина) и др.

Наша технология творческих уроков включает техническую и методическую основу. Первая основана на подборе стихотворного текста и дидактического материала: составление карт-заданий, творческих и игровых заданий, игрового лабиринта, путеводаителя, игротки, картотеки и комплексов упражнений. В методической части урока мы выделили методы организации и управление деятельностью учащихся на уроке и дозирование физических нагрузок. При организации учащихся на уроке мы применяли фронтальный, групповой и метод индивидуальной организации и их сочетания. Регулирование нагрузки осуществлялось изменением числа повторений, исходных положений, амплитуды, скорости, темпа, времени, затрачиваемым на их выполнение. Для усиления «эмоционального фона урока использовали элементы состязания: соревнования между подгруппами; на качественное выполнение упражнений подгруппой, парами, индивидуально; на количественный результат (кто больше под-

тянется на перекладине, кто выше прыгнет с места, кто больше согнёт и разогнёт руки в упоре лёжа и т.д.).

Практическое содержание наших уроков основано на сюжете игры или путешествия: «Мы моряки!», «Футболисты», «В страну Спортландию», «Путешествие в космос», «Лунтики» и др. К выбранному сюжету определяются задачи, средства, методы и приёмы обучения детей физическим упражнениям. Далее, к занятию готовится стихотворный текст, который педагог использовал на протяжении урока. Текст должен соответствовать сюжету и двигательным действиям детей и выполнять различные функции на уроке.

В подготовительной части урока текст решает не только образовательные, но и психологические задачи: собрать и активизировать внимание детей, вызвать интерес к уроку, создать эмоционально-положительное настроение. Например: «Стоит в поле теремок. Он не низок, не высок. Кто, кто в теремочке живёт? Кто, кто в невысоком живёт?» или «Экипажи дружно в ногу все идут по космодрому, прямо, змейкой, поворот, здесь по кругу и вперед.» В основной части урока стихотворный текст выполняет несколько функций:

1. Текст педагога становится как бы проводником между заданием и двигательным опытом ребёнка, а сам педагог выступает как организатор умственного развития ребёнка, его памяти, мышления, внимания, воображения, т.е. текст помогает в развитии психических процессов. Например: «Мячик спрятался за спину, прыгну прямо на плечо, потом стукнулся о землю и отпрыгнул высоко. Мигон он о стенку, хлоп! Раз, и два, и вот отскок!» из урока «Мы – футболисты». Или: «А сейчас у нас игра, в бой вступают катера!»

2. Способствует формированию звуковой культуры речи у детей, используя разнообразные средства: связь сюжета с текстом, считалки, загадки, стихи, поговорки. Всё это не только формирует правильное звукопроизношение, но и развивает речевой слух. Например: «Раз – присядка, два – прыжок и опять присядка, а потом опять прыжок – заячья зарядка». Или «... есть весёлая игра, вам понравится она. Отгадайте-ка загадку: он и круглый, он и гладкий, очень ловко скачет, что же это?»

3. Является организатором одной из форм активного отдыха детей. Например, перед эстафетой учитель говорит: «А сейчас, мы поиграем, ловкий кто из нас узнаем?» или из другого урока: перед подвижной игрой: «Шиски все переловили, мышки сетки притащили, приглашают всех ребят в «Кошки-мышки» поиграть».

4. Является мощным стимулятором в проявлении эмоциональных и нравственных качеств детей. «Что такое, что случилось? Отчего же всё кругом завертелось, закружилось и помчалось кувырком? Впереди бегут мячи, а за ними первачи. На бегу они кричат: «Мячик, мячик, стой! Назад!»

5. Формирование двигательных навыков идёт в более короткий срок: «Я скачу, я верчу нову скакалку, захочу, обскачу Галю и Наталку!» или «...Раз-два веселей, убегай скорей, скорей. Хочешь быть смелее, делай всё быстрее!»

Далее, в основной части урока текст имеет важное значение. Во-первых, восприятие движений у детей более осознанное, т.к. в самом тексте заложено содержание двигательных действий. Во-вторых, текст стимулирует детей к выполнению новых заданий (стремление познания). «Я скамейка, как стрела, я прямая ровная, длинная. Ты, моряк, быстрей пройди, да смотри не упади!». В другом случае, например, при проведении игры «Зайцы в огороде» текст определяет содержание игры: «Вышли зайцы на лу-



жок, перед ними огород. Там капуста, все – вперед! Но Дружок, знакомый пес стережёт тот огород, как капусту утащить, чтобы шкуру сохранить?» Игра имеет несколько вариантов творческих заданий. Дети должны показать варианты ползания, лазанья и прыжков. В первом случае зайцы уносят капусту по два вилка каждый «прыжками», а в другом случае – зайцы ползут с капустой в мешках по извилистой дорожке и т.д.

В заключительной части урока текст готовит детей к окончанию урока: «Долго бегали, играли, вдруг все разом, ох, упали! Растянулись на полу, а мышата – юрк в нору! До свидания, дети и спортивный зал. Мы весело играли и никто не устал»

В содержание урока входят игровые и творческие задания, «Игротека», «Игровой лабиринт», комплексы упражнений, изображённых на карточках-заданиях в рисунках, «Картотеку». Использование «Путеводителя-подсказки» давало возможность найти наиболее рациональное решение двигательной задачи. Как правило, в подготовительной части мы включали различные виды ходьбы, бега и прыжков, упражнения имитационного и образного характера, упражнения на осанку конкурсного характера, творческие и игровые задания, танцевальные элементы. Общеразвивающие упражнения в таких занятиях мы заменяли комплексами ритмической гимнастики, которые способствовали приобретению двигательной культуры, выразительности, точности и координации движений. Обучение, совершенствование и закрепление двигательных навыков проводилось в форме игровых и творческих заданий. На первом этапе обучали основам техники двигательного действия, сформировали умение выполнять его хотя бы в «грубой» форме. Частные задачи состояли в том, чтобы создать у детей первоначальное представление о движении, научить частям (фазам или элементам) техники действия, не освоенным ранее; сформировать общий ритм двигательного акта; предупредить или устранить ненужные движения и грубые искажения техники действия. Для этого предлагается игровое задание «Почемучка!», которое основано на методе использования слова (побудительное инструктирование), вопросы к детям, которые задавал педагог до начала и после выполнения упражнения с целью выяснения создания общего представления о рациональном способе его выполнения, осознание цели и значения изучаемого действия, побудить живой интерес к нему, выяснял степень осознанности последовательного выполнения двигательных элементов, составляющих данное движение. Большую роль сыграли методические приемы такие, как сравнения, сопоставления, особенно образные. Образное представление о движениях вызывало скрытые формы их воспроизведения («идеомоторные реакции»), что способствовало формированию готовности ребёнка выполнить новое действие. Пример: упражнение с мячом. Первый этап обучения (первоначальное представление о движении) основан на двигательных ощущениях ребенка и выполнении движений. Вопросы к детям до начала и после выполнения движения. (Почему мяч прыгает? или Мяч умеет прыгать вперед, вверх, как? Каким способом его можно поймать? Покажите: как вы ловите мяч сверху, снизу, сбоку, с отскока. Это же упражнение выполняется в парах, но ставится условие: кто больше сделает передач мяча, или кто больше по количеству раз отбивает мяч об пол. Использование игровых заданий создаёт у детей эмоционально-положительное состояние, а выполнение показываемых движений – это успех начального этапа формирования правильных двигательных навыков. На следующем этапе обучения (специализация условного рефлекса) мы предлагаем творческое задание «Проверь себя!» Основу её тоже составляют вопросы к детям, а правильным ответом должно быть выполнение упражнения в целом, слитно, а не по

частям. Например, задача в занятии ставилась – совершенствование ловли и передачи мяча из разных исходных положений. Вопросы педагог готовил и соответственно вопросу должен был предусмотрен заранее и ответ – выполнение упражнения. Например, вопрос: «Каким способом можно передать мяч партнеру»? Дети показывают и объясняют. Педагог: «А теперь подумайте, как бросить мяч партнеру, чтобы он поймал мяч над головой»? «Каким хватом можно поймать мяч»? «Каким способом можно отбивать мяч об пол»? «А как еще можно отбивать мяч об пол»? «Почему Миша больше всех отбил мяч в движении»? «Почему Саша выше всех бросает мяч»? «Почему у Наташи мяч высоко прыгает»? «Кто самый ловкий и не уронит мяч на пол»? В этом случае осуществляется контроль за качеством выполнения в целом всего упражнения, обращается внимание на отдельные детали упражнения (высоту полета мяча), на правильность выполнения действий (каким способом принять мяч). Затем мы предлагали детям самостоятельные задания с мячом (используя картотеку). На последнем этапе обучения мы использовали игровые приемы типа (Поймай мяч!, Перехвати мяч! Отбери мяч!) при закреплении двигательного навыка (ловля и передача мяча из разных исходных положений).

Итак, закрепление навыка проверялось в различных вариантах игры с мячом. Воспроизведение правильно разучиваемого двигательного действия детьми является результатом их усилий за все предыдущее время. После закрепления разученных двигательных навыков с мячом в урок включались более сложные задания с мячом (используя путеводитель). Данные наблюдения за детьми в процессе урока подтверждают предположение о том, что применение игровых и творческих заданий способствовало успешному формированию двигательных навыков. По такому же принципу проводилось обучение детей и другим упражнениям.

В заключительной части урока мы предлагали детям следующие игровые задания. Класс делился на колонны по 5 человек. Каждая колонна двигалась в своём направлении и выполняла в движении задание учителя. Например, ходьба в полуприседе, чередовать хлопки руками впереди (4 хлопка) и по коленям (4). По сигналу учителя: «Солнышко» каждая группа должна быстро двигателью изобразить «солнце». Чья команда вперёд построила этот предмет. Учитель определяет призовые места. На следующий сигнал: другое задание в движении и название предмета: «Кочки» или «Дом», «Крокодил», «Дискотека» и т. д. Такие задания дети выполняли с большим интересом.

Постоянное углубление профессиональных знаний, изучение особенностей класса, поиск новых методических решений, качественное материально-техническое оснащение урока – всё это в решающей мере гарантирует высокое качество урока. Подготовка таких уроков требует много времени, составлять текст и его учить, а к нему игровые задания соответственно задачам урока, подготовка дидактического материала: составление путеводителя для самостоятельных заданий; использование картотеки для подсказки и выполнения сложных движений в рисунках, картинках, схемах-заданиях; составление игротеки и игрового лабиринта для развития творчества, а также создание для развития физических качеств серии заданий из комплексов «Веселый мяч», «Прыгалки», «Смелые и ловкие», «Уноси ноги».

Итак, проведенная с первоклассниками экспериментальная работа показала свою эффективность по реализации творческих уроков по физической культуре, что позволяет статистически достоверно улучшать в экспериментальной группе сформированность навыков владения игровыми элементами со значимостью ( $P < 0,05$ ).

#### Библиографический список

1. Швалева Т.А. *Игра. Творчество. Ребёнок*. Учебное пособие. Абакан, 2007.
2. Швалева Т.А. *Теория игры и игрового метода*. Учебное пособие. Абакан, 2007.

#### References

1. Shvaleva T.A. *Igra. Tvorchestvo. Rebenok*. Uchebnoe posobie. Abakan, 2007.
2. Shvaleva T.A. *Teoriya igry i igrovogo metoda*. Uchebnoe posobie. Abakan, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.01.15

УДК 378

*Miron N.I., professor, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: mnko@mail.ru*

**BRIEFLY ABOUT STUDENTS' HOLIDAYS.** The material is dedicated to students in higher education schools and to their vacations. The author has collected statements that describe a concept of vacations and how students and teachers perceive holidays. The author defines studies of students as an intensive intellectual work. Its culmination is exams in the end of a semester. The hard time of studies in alma mater is followed by holidays, which comprise the time that students remember most of all. The statements about vacations in the paper are taken from materials written by famous artists, politicians, scientists. Some of the statements belong to the author of this paper. All of the words that describe vacations together sound very symbolic even within the context of intellectual achievements of the mankind. The statements of the author, in particular, describe vacation time as the sun after a nasty weather, as a sacred period for students. The students are compared with pupils of secondary and high school, who wish to have a rest even if they are older than schoolchildren. On the whole, the collected statements form positive emotions in perception of studies in a university.

**Key words:** higher education school, students, vacation.

*Н.И. Мирон, проф. Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

## ЛАКОНИЧНО О СТУДЕНЧЕСКИХ КАНИКУЛАХ

Материал посвящён студентам высшей школы и их каникулам. Изложение – в логической последовательности.

**Ключевые слова:** высшая школа, студенты, каникулы.

*Beatus ille, qui procul negotiis.  
Блажен тот, кто вдали от дел.  
Гораций*

Учёба в высшем учебном заведении – интенсивный интеллектуальный труд. Кульминацией его является экзаменационная сессия, после которой наступает долгожданный отдых – каникулы. Чудесно, когда студент, успешно сдав экзамены, с лёгкой душой отправляется домой, в милые сердцу пенаты для встречи с родными и близкими людьми. Каникулы – самое приятное и самое запоминающееся время в жизни тех, кто учился, кто учится, и кто будет учиться в alma mater.

В работе предлагается свод афоризмов по заявленной теме, автором которых является автор данной статьи и выдающиеся деятели культуры, искусства, политики, науки, ставшие символами интеллектуальных свершений человечества.

- Из-за густых облаков экзаменационной сессии выглядывает солнце каникул.

*Н.И. Мирон*

- Pro studentibus nihil est dulcius canicularum luce. Для студентов нет ничего приятнее света каникул.

*Н.И. Мирон*

- Post nubila examinalis sol canicularum lucet. После экзаменационных туч светит солнце каникул.

- После грома, после бури,  
После тяжких, мрачных дней  
Прояснился свод лазури.  
Сердцу стало веселей.

*А.Н. Плещеев*

Чиста небесная лазурь  
Теплей и ярче солнце стало;  
Пора метелей и злых бурь  
Опять надолго миновала.

*А.Н. Плещеев*

- Последний день экзаменационной сессии и первый день каникул являются для студентов самыми знаменательными и долго ожидаемыми.

*Н.И. Мирон*

- Decanus facultatis studentibus: «Gaudium magnum nuntio vobiscum. Caniculae, collegae!». Декан факультета студентам: «Великую радость возвещаю вам. Каникулы, коллеги!». Aurea dicta. Золотые слова.

*Н.И. Мирон*

- Завершение экзаменационной сессии – это студенческое право делать то, чего требуют чувства, воля и ум, которые всё время подчинены учебному процессу – «грызению гранита науки».

*Н.И. Мирон*

- Студенты об окончании экзаменационной сессии: «Кончил дело – гуляй смело».

*Н.И. Мирон*

- От сессии до сессии живут студенты весело – veritas vera (бесспорная истина).

*Н.И. Мирон*

- Студенты после успешной сдачи экзаменов: «Causa finita – ante caniculae sunt». Дело сделано – впереди каникулы.

*Н.И. Мирон*

- И всё-таки... всё-таки впереди – каникулы!

*Н.И. Мирон*

- Изумительно, когда экзаменационная сессия позади, а каникулы – впереди.

*Н.И. Мирон*

- Caniculae otium post examina sunt. Каникулы – отдых после экзаменов.

*Н.И. Мирон*

- Каникулы – радостный и долго ожидаемый (целый семестр!) праздник на студенческой улице.

*Н.И. Мирон*

- «Ура, у нас каникулы!». Такие радостные возгласы мы слышим не только от школьников, но и от студентов.

*Н.И. Мирон*

- Vivant caniculae – fiesta vera studentium! Да здравствуют каникулы – настоящий праздник студентов!

*Н.И. Мирон*

- Куратор своим студентам, отъезжающим на каникулы: «Bene ambula et redamnula, boni discipuli!». Счастливого пути и возвращения, хорошие ученики!

*Н.И. Мирон*

- Res sacra caniculae. Каникулы – святое дело.

*Н.И. Мирон*

- 25 января – Татьянин день – долгожданный звонок, возвещающий студентам великую радость – окончание экзаменационной сессии и начало зимних студенческих каникул. Именно это событие студенческая братия отмечает весело, шумно и с размахом. Ко всем прочим к этому празднику обязательно должны присоединиться все женщины с именем Татьяна – у них День ангела.

*Кири Буренина*

- Указом Президента Российской Федерации Владимира Путина от 25 января 2005 года в ознаменование 250-летия со дня основания Московского государственного университета этот день объявлен Днём российского студенчества. Символично, что он совпадает с духовным праздником – Днём Татьяны и началом студенческих каникул.

- Ведущий университет России основан 25 января 1755 года Указом императрицы Елизаветы Петровны по совету её фаворита графа Шувалова. У этого числа есть интересное совпадение: на 31 год раньше, в 1824 году, Пётр I Великий открыл Академию наук государства Российского в Санкт-Петербурге.

- Празднование «профессионального» дня студентов имело традиции и ритуал – устраивались торжественные собрания с раздачей наград.

Изначально Татьянин день отмечался только в Москве. Торжество состояло из двух частей: непродолжительной официальной церемонии в здании университета и шумного народного гулянья, участие в котором принимала вся столица.

*Кира Буренина*

• Тайна имени Татьяна открывает эмоциональную, упрямую натуру, настоящего лидера и большую модницу.

*Татьяна Устинова*

• На втором курсе накануне Дня студента, мы, уставшие от сессии, ночных зубрёжек, решили устроить пижамную вечеринку. Запаслись едой, магнитофоном, дисками с танцевальной музыкой, соответствующей одеждой и спрятались в одной из аудиторий.

Не помню, сколько мы дожидались, пока уйдут преподаватели, студенты-вечерники, уборщицы, охранники... Сидели, как мышки. Где-то около 23 часов вылезли из-под парт. Переоделись в пижамы и начали танцевать на кафедре. Оторвались по полной! На головах стояли! А утром, как ни в чём не бывало, пошли сдавать последний экзамен. Все тогда ещё удивились, как это мы так рано на факультет пришли. Я эту пижамную тусовку надолго запомню!

*Юлия Швыченко*

• Каникулы для одних студентов первые, для других – очередные, для третьих последние. Тем не менее, любые каникулы – благодать.

*Н.И. Мирон*

• Райские дни в жизни студентов – каникулы в родных пенатах.

*Н.И. Мирон*

• Луч солнца каникул указывает студенту путь к родному дому.

*Н.И. Мирон*

• Дом родной любимый с детства – все пути ведут к тебе.

*Роберт Фрост*

• Как живёшь ты, отчий дом,  
В светлой грусти о былом?  
Я у дома, у крыльца родного,  
Встречи жду и вновь пою:  
Здравствуй, милый отчий дом!  
Будь за нас спокоен.  
Где б я ни был – ты всегда-всегда со мною.

*Андрей Дементьев*

• Простор небесный сизокрыл,  
И тишина кругом.  
Мне уголок России мил –  
Мой добрый отчий дом.

Уголок России – отчий дом,  
Где туманы сини за окном,  
Где твои немного грустные  
И глаза, и песни русские.

*Е. Шевелёва*

• Suum cuique placet. Каждому нравится своё.

*Плиний Старший*

• Каждому своё красиво.

*Цицерон*

• Всякому мила своя сторонка.

*М.Е. Салтыков-Щедрин*

• Налюбоваться не могли мы  
На эти ровные поля...  
О север, север мой родимый,  
О север, родина моя!

*К.К. Романов*

• Даль великая, даль бескрайняя  
За околицей и в судьбе.  
Я тебе, земля, низко кланяюсь,  
В пояс кланяюсь тебе.

*Роберт Рождественский*

• Над окошком месяц. Под окошком ветер  
Облетевший тополь серебрист и светел.  
Дальний плач тальянки, голос одинокий –  
И такой родимый, и такой далёкий.

*Сергей Есенин*

• Чудная картина,  
Как ты мне родна:  
Белая равнина  
Полная луна.

Свет небес высоких,  
И блестящий снег,  
И саней далёких  
Одинокий бег.

*А.А. Фет*

• Казалось, снег идти хотел...  
Вдруг колокольчик зазвенел.

*А.С. Пушкин*

• По дороге зимней, скучной,  
Тройка борзая бежит.  
Колокольчик однозвучный  
Утомительно гремит.

*А.С. Пушкин*

• В лунном сиянии снег серебрится,  
Вдоль по дороге троечка мчится.  
Динь–динь–динь, динь–динь–динь –  
Колокольчик звенит.  
Этот звон, этот звон  
О любви говорит.

*Из русской народной песни*

• Не друг ли едет запоздалый,  
Товарищ юности удалой?  
Уж не она ли?... Боже мой!  
Вот ближе, ближе... Сердце бьётся...  
Слабей... И смолкнул за горой.

*А.С. Пушкин*

• Как сильно колокольчик дальний  
Порой волнует сердце нам.

*А.С. Пушкин*

• Дом – это место, в котором нас всегда любят, принимают и ждут.

*Роберт Фрост*

• Быть любимым и дорогим – приятно.

*Цицерон*

• Где любят нас, лишь там очаг родимый.

*Арнольд Метью*

• Прекрасное место, где царит любовь,  
К нему стремится мудрый вновь и вновь.

*Феано*

• Мир полон радости и счастья,  
Но край родной милей всего.  
И как прекрасно возвращаться  
Под крышу дома своего.

*Михаил Пляцковский*

• Поверь мне – счастье только там,  
Где любят нас, где верят нам.

*М.Ю. Лермонтов*

• Где бы ни были мы, но по-прежнему  
Неизменно уверены в том,  
Что нас встретит с любовью и нежностью  
Наша пристань – родительский дом.

Родительский дом – начало начал,  
Ты в жизни моей надёжный причал,  
Родительский дом, пускай много лет  
Горит в твоих окнах добрый свет.

*М. Рябинин*

• Вот снова этот двор,  
Мой добрый старый дом.

*Лев Ошанин*

• Как же нам дороги,  
Как же нам дороги –  
Окна родного дома!

*Виктор Соколов*

• Дом там, где вас понимают и принимают.

*Кристиан Моргенштерн*

• Domus propria – domus optima. Свой дом – лучший дом.

*Латинское изречение*

• Поклонись до земли своей матери  
И отцу до земли поклонись.  
Мы пред ними в долгу неоплаченным.  
Помни об этом всю жизнь!

*М. Рябинина*

• Як приємно, коли наші діти і внуки, які навчаються в університетах різних міст і країн, враз з'їжджаються на каникули! Як приємно, коли наші діти і внуки, навчаючися в університетах різних городів і стран, в одночасе їзджаються на каникули!

*Й.Й. Задранський*



• Не представляете, как приятно приезжать домой, чтобы встретиться с родными и близкими людьми, насладиться родниковой водой и подышать особым воздухом малой родины!

*О.М. Мирон*

- Кто счастливее всех под луной? – Человек, возвратившийся домой.

*Н.И. Мирон*

• Всюду добре, а дома, що не кажѣть, – набагато краще. Везде хорошо, а дома, что ни говорите, – намного лучше.

*В.І. Задранська*

- Hic domus noster, hic bene. Здесь наш дом, здесь хорошо.

*Н.И. Мирон*

• Nullos locus est domestica sede jucundior. Нет места милее родного дома.

*Цицерон*

- Счастлив тот, кто счастлив у себя дома.

*Л.Н. Толстой*

- Нет в этом мире радости сильней, Чем лицезренье близких и друзей.

*Рудаки*

- Украшение дома – друзья, его посещающие.

*Ралф Эмерсон*

- В доме моём много друзей, Звуки музыки дотемна...

*Поёт София Ротару*

- Ubi amici, ibi opes. Где друзья, там и богатство.

*Плавт*

• Amici optima vitae supellex. Друзья – лучшее украшение жизни.

*Латинское изречение*

- Мы восхваляем того, кто любит своих друзей.

*Аристотель*

• Любовь возвышает и облагораживает студенческие души.

- Всё побеждает любовь, покоримся ж и мы её власти.

*Вергилий*

• Любовь для высоконравственной натуры – то же что Солнце для Земли.

*Оноре де Бальзак*

• Любовь – слово, которое обнаруживает всё новые и новые значения. И каждый день они меняются.

*Анна Сталь*

- Я вижу чудное мгновенье:  
Передо мной явилась ты –  
Не мимолётное виденье,  
А гений чистой красоты!

*Видоизменённый Мироном А.С. Пушкин*

- Был белый снег,  
Шёл первый день каникул,  
И целый день вдвоём  
Бродили мы с тобой.  
И было всё вокруг  
Торжественно и тихо,  
И белый снег –  
Над белою землёй.

Но вдруг зима  
Дохнула вешним ветром,  
Когда ты на снегу  
У дома моего  
Два слова начертил  
Обломанною веткой:  
Татьяна плюс Сергей...  
И больше ничего.

Была земля  
Белым-бела,  
Мела метель.  
Татьянин день,  
Татьянин день...

А для меня  
Весна цвела,  
Звенел апрель:  
«Татьянин день,  
Татьянин день,  
Татьянин день!..».

*Н. Олев*

- Ubi studentes, ibi amor. Где студенты, там и любовь.

• Прежде чем полюбить девушку, полюби в ней человека.

*В.А. Сухомлинский*

- Любовь – это цветы нравственности.

*В.А. Сухомлинский*

- Любовь – это музыка.

*Изабелла Альенде*

• Examina prosa, caniculae poesia. Экзамены – проза, каникулы – поэзия.

*Н.И. Мирон*

• Caniculae otium verum post examen sunt. Каникулы – настоящий отдых после экзаменов.

*Н.И. Мирон*

• Caniculae studenticae summum bonum sunt. Студенческие каникулы – высшее благо.

*Н.И. Мирон*

• Студенческие каникулы – чудесная, но непродолжительная фиеста, чем-то напоминающая кратковременный отпуск.

*Н.И. Мирон*

• Каникулярные дни отличаются от учебных возможностью на время расслабиться и заняться тем, чем хочется.

*Н.И. Мирон*

• Провести каникулы нужно так, чтобы не было обидно за не ad maximum (по максимуму) проведённые дни отдыха.

*Н.И. Мирон*

• Студенческая юность мчится невозвратимым потоком. Так предадимся каникулярной радости! Гуляй, студент!

*Н.И. Мирон*

• Зимние студенческие каникулы – что ни день, то праздник.

*Н.И. Мирон*

• Pro studentibus caniculae gaudium verum sunt. Каникулы для студентов – настоящая радость.

*Н.И. Мирон*

• Dulce est desipere in loco. Отрадно предаваться прелести там, где это уместно.

*Гораций*

• In caniculis studentibus omnia licent. На каникулах студентам всё дозволяется.

*Н.И. Мирон*

• Caniculae sunt vita studentica sine curas. Каникулы – студенческая жизнь без забот.

*Н.И. Мирон*

• Caniculae tempus aureus in vita studentibus sunt. Каникулы – золотое время в жизни студентов.

*Н.И. Мирон*

• Tempus in caniculis studentis consumere est. Приятное время студенческих каникул.

*Н.И. Мирон*

• Caniculae otium bonum cum dignitate sunt. Каникулы – приятный досуг с достоинством.

*Н.И. Мирон*

• Во время каникул я не отдыхаю, а делаю всё возможное на следующий семестр. Конечно, это очень тяжело, но я сама выбрала такой путь.

*Наталья Корионова*

• Человек так создан, что отдыхает от одной работы, лишь взявшись за другую.

*Анатолий Франс*

- Отдых – перемена занятий.

*И.П. Павлов*

- Отдых существует ради деятельности.

*Аристотель*

- Utile dulce miscere. Сочетать приятное с полезным.

*Гораций*

- Пировать, но и о делах не забывать.

*Бенгальское изречение*

- Только труд даёт право на наслаждение.

*Н.А. Добролюбов*

- Разнообразие – мать наслаждения.

*Бенджамин Дизраэли*

• Хотя труд и наслаждение различны по своей природе, всё же между ними имеется какая-то естественная связь.

*Тит Ливий*

- Я никогда не бываю так занят, как в часы досуга.

*Цицерон*

- Я наслаждаюсь досугом дома.

*Гораций*

- Человек так создан, что отдыхает от одной работы, лишь взявшись за другую.  
*Анатоль Франс*
- Varietas delectat. Разнообразие доставляет удовольствие.  
*Федр*
- Разнообразие – душа удовольствия.  
*Афа Бен*
- Variatio bene delectat. Разнообразие хорошо радует.  
*Еврипид*
- Varietas occurrit satietat. Разнообразием предупреждает пресыщение.  
*Латинское изречение*
- Отличники учёбы больше других студентов трудятся, но не меньше других отдыхают.  
*Н.И. Мирон*
- Отдыхать на каникулах приятно, но и о хороших делах полезно не забывать.  
*Н.И. Мирон*
- Каникулы – особенное время года, когда от родителей студентов требуется терпение кураторов.  
*Н.И. Мирон*
- Студенческий желудок, привыкший довольствоваться чем Бог послал, с трудом справляется с мамиными деликатесами на каникулах.  
*Н.И. Мирон*
- Любой молодой человек любит поесть, и Его Величество Студент – не исключение.  
*Н.И. Мирон*
- Fabulis non expletur venter. Баснями желудок не наполняется. Это очень созвучно с русским изречением «Соловья баснями не кормят».  
*Латинское изречение*
- Venter non habet aures. У желудка нет ушей.  
*Латинское изречение*
- Magister artis, ingenique largitor venter. Учитель искусства, источник вдохновения – желудок.  
*Цицерон*
- Отдыхайте: поле, которое отдохнуло, даёт красивый урожай.  
*Овидий*
- Tanto brevis omne, quanto felicius tempus est. Чем счастливее пора, тем она короче.  
*Плиний Старший*
- Каникулярные дни пробегают почему-то быстрее, чем обычные.  
*Н.И. Мирон*
- На каникулах дни проходят, как часы, а недели – как дни.  
*Н.И. Мирон*
- Каникулы кажутся тем короче, чем они счастливее.  
*Н.И. Мирон*
- В конце каждой каникул все студенты выглядят одинаково – похорошевшими и повзрослевшими. И немного уже не теми, что были раньше.  
*Н.И. Мирон*
- Quantum mutatus ab illo. Как он изменился по сравнению с прежним!  
*Вергилий*
- Non sum qualis eram. Я уже не тот, что был.  
*Гораций*
- Счастливейшие моменты в моей жизни – те, которые я провёл на каникулах в окружении своей семьи.  
*Томас Джефферсон*
- Каникулы приятны, но быстротечны.  
*Н.И. Мирон*
- У каникул есть два удивительных качества: они быстро проходят и никогда не надоедают.  
*Н.И. Мирон*
- Не всегда будут каникулы.  
*Н.И. Мирон*
- Нет праздников, которые бы не кончались.  
*Китайское изречение*
- Хорошего не может быть слишком много.  
*Мигель де Сервантес*
- Omnia praeclara rara. Всё прекрасное редко.  
*Цицерон*
- И почему дни экзаменационной сессии такие длинные, а каникулярные – такие короткие?  
*Н.И. Мирон*
- Некоторые студенты умудряются превращать обычные каникулы в резиновые...  
*Н.И. Мирон*
- Одни студенты спешат уехать на каникулы, другие – совершенно не торопятся вернуться из каникул.  
*Н.И. Мирон*
- Никто так не нуждается в каникулах, как студент только что вернувшийся... из каникул.  
*Н.И. Мирон*
- Semper caniculae bene, sed pausa. Каникулы – всегда хорошо, но мало.  
*Н.И. Мирон*
- Студенческие годы чудесные. Они – цветы, всю жизнь цветущие.  
*Н.И. Мирон*

## Библиографический список

1. *Антология мудрости*. Составитель В.Ю. Шойхер. Москва: Вече, 2007.
2. *Большая книга афоризмов*. Ростов-на-Дону: «Владис», 2001.
3. *Великие мысли великих людей*. Антология афоризма: в 3 т. Сост. И.И. Комарова, А.П. Кондрашов. Москва: «Риппол-Классик», 1998.
4. *Вечные истины на вечной латыни. De verbo in verbum. Латинские изречения*. Составитель С.Б. Барсов. Москва: Центрполиграф: ООО «Полюс», 2000.
5. Дементьев А.Д. *Избранное*. Москва: Эксмо, 2008.
6. Карнеги Дейл. *Как завоевать друзей*. Минск: Беларусь, 1990.
7. *Мастера афоризма*. – Москва: Эксмо, 2007.
8. Мирон Н.И. Педагогические афоризмы о студентах и преподавателях *Актуальные проблемы ветеринарии*. Материалы международной конференции. Барнаул, 1995.
9. Мирон Н.И. Лаконично о школе, абитуриентах и студентах. *Наука, культура, образование*. 2004; 15/16.
10. Мирон Н.И. Педагогические афоризмы о студентах. *Современный мир, природа и человек*. Томск, 2009; 3, Вып. 1.
11. Мирон Н.И. *Афоризмы о стипендиях, экзаменах и каникулах студентов*. Горно-Алтайск: ОАО «Горно-Алтайская типография», 2010.
12. Мирон Н.И. Из афоризмов Н.И. Мирона. *К 50-летию факультета ветеринарной медицины АГАУ, к 100-летию со дня рождения д.б.н., профессора И.С. Ржаницыной*. Юбилейная научно-практическая конференция. Барнаул, 2012.
13. Мирон Н.И. Педагогические афоризмы профессора Н.И. Мирона. *Актуальные проблемы современной науки*. Томск, 2012; Т. I, № 3.
14. Мирон Н.И. Золотые педагогические афоризмы. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; № 1.
15. *Мудрость тысячелетий: Энциклопедия*. Автор-составитель В.Н. Балязин. Москва: Олма-Пресс, 2002.
16. *Мысли и афоризмы великих людей*. Составители И.И. Комарова, А.П. Кондрашов. Москва: Риппол-Классик, 2007.
17. Пушкин А.С. *Избранное*. Москва: Эксмо, 2003.
18. *Чаша мудрости. Большая книга умных мыслей всех времён и народов*. Сост. М.Ф. Иванов, Л.Г. Стахурская. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.

## References

1. *Antologiya mudrosti*. Sostavitel' V.Yu. Shojher. Moskva: Veche, 2007.

2. *Bol'shaya kniga aforizmov*. Rostov-na-Donu: «Vladis», 2001.
3. *Velikie mysli velikih lyudej*. Antologiya aforizma: v 3 t. Sost. I.I. Komarova, A.P. Kondrashov. Moskva: «Rippol-Klassik», 1998.
4. *Vechnye istiny na vechnoj latyni. De verbo in verbum. Latinskie izrecheniya*. Sostavitel' S.B. Barsov. Moskva: Centrpoligraf: OOO «Polyus», 2000.
5. Dement'ev A.D. *Izbrannoe*. Moskva: `Eksmo, 2008.
6. Karnegi Dej. *Kak zavoevat' druzej*. Minsk: Belarus', 1990.
7. *Mastera aforizma*. - Moskva: `Eksmo, 2007.
8. Miron N.I. Pedagogicheskie aforizmy o studentah i prepodavatelyah *Aktual'nye problemy veterinarii*. Materialy mezhdunarodnoj konferencii. Barnaul, 1995.
9. Miron N.I. Lakonichno o shkole, abiturientah i studentah. *Nauka, kul'tura, obrazovanie*. 2004; 15/16.
10. Miron N.I. Pedagogicheskie aforizmy o studentah. *Sovremennyy mir, priroda i chelovek*. Tomsk, 2009; 3, Vyp. 1.
11. Miron N.I. *Aforizmy o stipendiyah, `ekzamenah i kanikulah studentov*. Gorno-Altajsk: OAO «Gorno-Altajskaya tipografiya», 2010.
12. Miron N.I. Iz aforizmov N.I. Mirona. *K 50-letiyu fakul'teta veterinarnoj mediciny AGAU, k 100-letiyu so dnya rozhdeniya d.b.n., professora I.S. Rzhanitsynoy*. Yubilejnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Barnaul, 2012.
13. Miron N.I. Pedagogicheskie aforizmy professora N.I. Mirona. *Aktual'nye problemy sovremennoj nauki*. Tomsk, 2012; T. I, № 3.
14. Miron N.I. Zolotyie pedagogicheskie aforizmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; № 1.
15. *Mudrost' tysyacheletij: `Enciklopediya*. Avtor-sostavitel' V.N. Balyazin. Moskva: Olma-Press, 2002.
16. *Mysli i aforizmy velikih lyudej*. Sostaviteli I.I. Komarova, A.P. Kondrashov. Moskva: Rippol-Klassik, 2007.
17. Pushkin A.S. *Izbrannoe*. Moskva: `Eksmo, 2003.
18. *Chasha mudrosti. Bol'shaya kniga umnyh myslej vseh vremen i narodov*. Sost. M.F. Ivanov, L.G. Stahurskaya. Rostov-na-Donu: Feniks, 2004.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 378

**Tohchukova D.Z.**, senior teacher, Karachaevo-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachayevsk, Russia),  
E-mail: tohchukoff@mail.ru

**THE REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL OF DESIGN STUDENTS BY MEANS OF PROJECT TECHNOLOGIES.** The article describes a particular role of projecting technologies in the process of realization of creative potential of students who study Designing. The author studies a problem of developing a creative environment, which would facilitate an active development of Design students as professionals. In the article the author shares her experience of use of project technologies for the development and realization of creative potential of students in design classes within a course of "Computer graphics and information technologies in design". One of the results of the project activity is a product and a design folder that accompany the creative process by a student. Design directory contains the results of the analytico-synthetic, technological activity, technical documentation and summary of design. Performing such design projects, students gain experience of professional activity, see their real results and realize the importance of their future profession.

**Key words:** creativity, creative potential, creative autonomy of future designers, design engineering, design and technology.

**Д.З. Тохчукова**, ст. преп. Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск,  
E-mail: tohchukoff@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье показана роль проектных технологий в процессе реализации творческого потенциала студентов-дизайнеров. Автор рассматривает проблему создания творческой среды, в рамках которой происходит активное становление студентов-дизайнеров как профессионалов. В статье рассмотрен опыт применения проектных технологий для развития и реализации творческого потенциала студентов-дизайнеров на занятиях в рамках учебной дисциплины «Компьютерная графика и информационные технологии в дизайне». Выполняя дизайн-проекты, студенты получают опыт профессиональной деятельности, осознают значимость своей будущей профессии.

**Ключевые слова:** творчество, творческий потенциал, творческая самостоятельность студентов-дизайнеров, дизайн-проектирование, проектные технологии.

На современном этапе в высшей школе России идёт активное освоение ФГОС ВПО нового поколения, отрабатываются новые технологии подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. Дизайн-образование, как и система образования в целом, активно трансформируется. Всё чаще исследователи отмечают факт превращения дизайна из вида деятельности по обслуживанию коммуникации, в язык коммуникации, который выполняет миссию социально-культурного интегратора общественного взаимодействия. Параллельно с изменяющимся миром теории и практики дизайна формулируется спектр новых задач, стоящих перед дизайн-образованием в контексте внедрения информационно-коммуникационных технологий:

- формирование у будущего специалиста представлений о художественно-проектной деятельности как творческой деятельности, направленной на создание и формообразование

социокультурной коммуникации в условиях информационного времени;

- формирование активного творческого мышления личности будущего специалиста, готовой к саморазвитию и самообразованию в условиях информатизации социума;
- формирование у будущего специалиста навыков информационной навигации, поиска и структурирования информационных потоков;
- формирование у студентов умений планировать многоуровневый и полиаспектный процесс воплощения творческого замысла для каждой конкретной задачи;
- формирование у студентов умений отбирать и обосновывать выбор программных продуктов, средств и технологий из реестра информационно-коммуникационных технологий для реализации творческого замысла каждой конкретной задачи;



• формирование навыков, необходимых знаний и умений для работы с конкретными (в зависимости от специализации) программными продуктами [1].

Творческий потенциал личности – это совокупность её свойств, состояния и способностей, набор средств и приёмов, применяемых в решении творческих задач.

В структуре творческого потенциала выделяют: 1) специальные знания, 2) широту кругозора, 3) внутреннюю и внешнюю готовность к творчеству [2; 3].

Без начальных специальных знаний трудно рассчитывать на эффективный творческий процесс. Подлинное творчество связано с замыслом, и для его зарождения и раскрытия базовые знания тоже необходимы. Они служат основой для осознания меры противоречия между возможностью и задачей. Но творческий процесс значительно затрудняется без расширения кругозора и накопления информации в смежных областях, ибо часто творческие задачи решают на неосознанном уровне, пользуясь знаниями из других областей. При отсутствии знаний противоречие воспринимается как пропасть, возникает чувство страха, ощущение невозможности решения задачи. При этом творчество изначально блокируется. При наличии определённого объёма знаний противоречие в творческой ситуации переживается как тревога, являющаяся «пусковым механизмом» творческого процесса.

Вдохновение – важная сторона творческого потенциала личности, характеризующаяся подъёмом, концентрацией творческих сил индивидуальности. Способность сконцентрировать творческие силы определяется как внутренняя готовность к творчеству. Механизм такой концентрации, по-видимому, состоит в смещении создаваемого в подсознание и надсознание для создания базы творчества.

Другим важным компонентом творческого потенциала является способность к импровизации. Импровизация на фоне вдохновения рождается как бы из ничего, из смутной потребности творческого самоосуществления. Вместе с тем, существует ряд приёмов импровизирования, например: перебор случайных возможностей (в математике, планировании и т.п.), поиск ассоциативной доминанты (в поэзии, понимании чего-либо), создание художественного образа (в поэзии) и т.п. [4].

Большое внимание уделяется развитию творческого потенциала у студентов, обучающихся на специальностях, связанных с искусством и, в частности, у студентов специальности «Дизайн». Нами активно реализуются проектные технологии в процессе обучения студентов направления 546301.62 – «Дизайн» на базе Карачаево-Черкесского государственного университета им. У.Д. Алиева.

Осмысление дизайна как нового креативного вида проектной деятельности ставит новые задачи перед профессионалами, практиками и побуждает к саморазвитию и духовному обогащению, что предполагает интеграцию гуманитарных знаний в проектные технологии. Важнейшей чертой художника-дизайнера является также способность к эстетической оценке объекта дизайна, или художественный вкус, который дисциплинирует творческое воображение и является необходимым субъективным условием создания высокохудожественного произведения или объекта, отвечающего требованиям современного комфорта и высокого уровня потребления. Условием продуктивной деятель-

ности творческого мышления и практического воплощения его результатов является способность художника-дизайнера, архитектора к вдохновению, то есть к особому напряжению всех его духовных и физических сил, к полной поглощённости творчеством, к творческому подъёму.

На практических занятиях в рамках преподаваемой нами дисциплины «Компьютерная графика и информационные технологии в дизайне» осуществляется освоение «алгоритма» проектирования, включающего систему последовательных компонентов (технологических шагов): потребность – мотив – цель – задачи – информация – идея – план действий – операции рефлексия – оценка; алгоритм технологии проектирования и др. В основу занятий-практикумов положена самостоятельная поисковая деятельность студентов на всех этапах проектирования. На стадии предпроектного исследования осуществляется наблюдение за объектами природы и предметного окружения и их анализ; проводятся мини-исследования по определению замысла на основе изучения потребности; ведётся поиск и сбор информации из истории вопроса, традиций, ретроспективных и перспективных взглядов на предметный мир, его целесообразность с опорой на метод дизайна, экспресс-исследование материалов, экспериментирование с ними и процессами их обработки. Работа студентов осуществляется на графическом планшете, осуществляется в программах Photoshop, CorelDRAW, ArchiCAD. В рамках практических занятий осуществляется создание комиксов, рекламных плакатов. Одним из результатов проектной деятельности является изделие (продукт) и дизайн-папка, сопровождающая творческий процесс и содержащая результаты аналитико-синтетической, технологической деятельности, техническую документацию и резюме по дизайну. Занятия по разработке проектов строятся по принципу творческого мастерской в обстановке раскованности, свободы выбора, обсуждения проблем и многовариантных замыслов, диалога и консультаций с педагогом и с участниками творческих групп. Презентация и защита творческих проектов проходит на зачётных занятиях в форме творческого экзамена, выставки работ, конкурсов и олимпиад. Следует также отметить, что успешная реализация комплексных задач, направленных на реализацию творческого потенциала студентов-дизайнеров возможна лишь при высоком уровне профессиональной компетентности преподавателей высшей школы и постоянной работы в инновационном режиме [5].

Резюмируя вышеизложенное, можно отметить, что самоорганизация творческого процесса, овладение основами исследовательской деятельности, технологической культуры, коммуникации и рефлексии, смелость и раскованность в действиях открывают путь к самореализации и активной адаптации человека в различных сферах деятельности. Как показал наш опыт, студенты способны находить интересную тему проекта, при этом они проявляют повышенный интерес к практическим, значимым проектам, учитывая региональные, национальные особенности своего вуза, города, республики. Выполняя такие дизайн-проекты, студенты получают опыт профессиональной деятельности, видят реальный результат, осознают значимость своей будущей профессии и возможность реализовать себя на благо общества, своего народа и своей семьи.

#### Библиографический список

1. Ларина О.В. Активизация художественно-проектной деятельности студентов-дизайнеров средствами информационно-коммуникационных технологий. *Труды Нижегородского государственного технического университета*. № 1(98): 292 – 300.
2. Петрова Н.Ф. Педагогические технологии управленческой деятельности преподавателя. *Современные проблемы науки и образования*. 2009; 2: 77-78.
3. Горовая В.И., Петрова Н.Ф. Индивидуально-ориентированное обучение как современная образовательная технология. 2010; 7: 75-76.
4. Фартак Л.И. Реализация познавательно-творческого потенциала студентов в освоении проектной технологии. *Фестиваль педагогических идей*. 2014; 3 Available at: <http://festival.1september.ru/articles/584451/>
5. Сорокопуд Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 198-200.

#### References

1. Larina O.V. Aktivizaciya hudozhestvenno-proektnoj deyatel'nosti studentov-dizajnerov sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tehnologij. *Trudy Nizhegorodskogo gosudarstvennogo tehniceskogo universiteta*. № 1(98): 292 – 300.
2. Petrova N.F. Pedagogicheskie tehnologii upravlencheskoj deyatel'nosti prepodavatelya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2009; 2: 77-78.
3. Gorovaya V.I., Petrova N.F. Individual'no-orientirovannoe obuchenie kak sovremennaya obrazovatel'naya tehnologiya. 2010; 7: 75-76.

4. Fartak L.I. Realizaciya poznavatel'no-tvorcheskogo potenciala studentov v osvoenii proektnoj tehnologii. *Festival' pedagogicheskikh idej.* 2014; 3 Available at: <http://festival.1september.ru/articles/584451/>
5. Sorokopud Yu.V. Novye trebovaniya k podgotovke преподавателей vysshej shkoly v kontekste sovremennykh obrazovatel'nykh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2013; 4 (41): 198-200.

Статья поступила в редакцию 27.01.1

УДК 378

**Aliyeva A.R.,** *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Art Graphics Disciplines, Karachaevo-Cherkess State University n.a. U.D. Aliev (Karachaevsk, Russia), E-mail: zzuleiha@mail.ru*

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF PAINTING TEACHERS FOR WORK WITH CHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article considers modern approaches to teaching artists and teachers to work with children in the system of additional education. The analysis conducted in the research develops a system of criteria that helps to properly organize the work of painting teachers in working with children at additional educational institutions. The author convincingly proves that in new socio-economic conditions the activity of institutions of additional education for children are of particular importance, for these schools serve open socio-pedagogical institutions that most fully and effectively provide creative potential in spending free time for children. Institutions of extra educational services fulfill implementation of requests of society and considerably expand traditional styles, forms and techniques of educational work with children and young people. A special emphasis in the research is made on the development of creativity among youth.

**Key words:** composition; compositional thinking; younger students; additional education.

**А.Р. Алиева,** канд. пед. наук, доц. каф. методики преподавания художественно-графических дисциплин. Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева, г. Карачаевск, E-mail: zzuleiha@mail.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

В статье рассматриваются современные подходы к обучению художников-педагогов к работе с детьми в системе дополнительного образования. Проведён анализ, разработанной системы критериев, которые позволяют правильно ориентироваться художникам-педагогам в работе с детьми в дополнительных образовательных учреждениях. Автор убедительно доказывает, что в новых социально-экономических условиях особое значение приобретает деятельность образовательных учреждений дополнительного образования детей как открытых социально-педагогических институтов, наиболее полноценно и эффективно обеспечивающих творческий потенциал свободного времени детей, в котором реализуются запросы социальной практики и существенно расширяются традиционные направления, формы, технологии работы с детьми и молодёжью.

**Ключевые слова:** композиция; композиционное мышление; младшие школьники; дополнительное образование.

Перестройка высшего и среднего образования в стране направлена на то, чтобы дать школе высокообразованного специалиста с широкой эрудицией и культурой, высоким педагогическим мастерством. В связи с этим необходимо аккумулировать опыт всей отечественной и мировой педагогики, плодотворные идеи психологии, ключевые позиции обновления советской школы.

Важнейшей задачей модернизации является обеспечение доступности качественного образования, его индивидуализация и дифференциация, что предполагает: защиту личности обучающегося, обеспечение его психологической и физической безопасности, педагогическую поддержку и содействие ребёнку в проблемных ситуациях; квалифицированную комплексную диагностику возможностей и способностей ребенка, начиная с раннего возраста; реализацию программ преодоления трудностей в обучении, участие специалистов системы сопровождения в разработке образовательных программ, адекватных возможностям и особенностям учащихся; участие специалистов сопровождения в психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности педагогов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий и иных средств обучения; психологическую помощь семьям детей групп особого внимания и др.

Существующая система взглядов учёных и практиков в области системы образования и дополнительного образования детей в частности, на процессы и явления в природе и обществе определяет ведущий замысел, определяет стратегию действий по развитию системы дополнительного образования детей. Государственная политика в области образования выдвигает конструктивные принципы её организации и функционирования, которые отражены в Концепции модернизации российского системы образования.

Дополнительное образование детей представляет собой уникальную социально-педагогическую систему, деятельность которой взаимосвязана с различными сферами жизнедеятель-

ности человека. В настоящее время данная образовательная система существует и развивается в ситуации инновационных изменений российского общества.

По общепринятому определению «дополнительное образование детей»:

- единый, целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности;

- неотъемлемой частью системы непрерывного образования, призванная, обеспечить ребёнку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей;

- специфическая среда общения, поле деятельности, основополагающее средство формирования гуманистических установок, оно способствует профориентации, придает становлению человека новое качество.

В России исторически сложилась весьма стройная система художественного образования, которая включает в себя общее – в общеобразовательных учреждениях (детские сады, школы); дополнительное, существующее в общеобразовательных школах в форме кружков, мастерских, студий по различным видам искусства. К дополнительному образованию относятся художественные и музыкальные школы, школы искусств, центры эстетического воспитания, наконец, музеи, в которых существуют многообразные формы эстетического воспитания и художественного образования. Одна из главных задач дополнительного образования – создание условий для выявления и развития одаренных детей.

В последнее время понятие «одаренный» заменяется понятием – «ребёнок, мотивированный» к той или иной деятельности. Как бы подразумевается, что, если ребёнок хочет, то значит, он и сможет успешно овладеть конкретным видом, в нашем случае, искусства. При этом одарённость понимается не как механическая совокупность способностей, а как новое качество, рождающееся во взаимодействии и взаимодействии компонентов, которые в неё входят [1].

Эти признаки в достаточно полной мере отражают многообразие проявлений детей в изобразительной деятельности – эмоциональность, содержание рисунков, их качественная сторона, владение техническими навыками. Но перечисленные признаки не отмечают возрастные особенности этих проявлений.

В подготовке специалистов художников-педагогов в высших и средних учебных заведениях большое значение в настоящее время приобретает проблема развития творческих способностей. Совершенствование учебного процесса, повышение качества учебных работ во многом зависит как от творческого поиска художника-педагога, так и от разработки и издания научно-методической литературы для самостоятельного изучения студентами теории и практики изобразительного искусства, в частности, на примере опыта выдающихся мастеров.

Глубокие и профессиональные навыки в изобразительном искусстве позволяют художнику-педагогу успешно вести работу по эстетическому воспитанию детей, верно, ориентироваться в вопросах теории и методики обучения изобразительному искусству в системе дополнительного образования [2].

Продолжая традиции дошкольной художественной педагогики, известный ученый Т.С. Комарова разработала систему критериев, которые позволяют правильно ориентироваться художникам-педагогам в работе с детьми в дополнительных образовательных учреждениях.

1. Содержание выполненного изображения (в соответствии с этим критерием дается краткое описание того, что изображено на рисунке, в лепке, аппликации). Если изображение выполнено по замыслу, отметить его оригинальность, разнообразие, богатство или, наоборот, бедность содержания.

2. Передача формы (форма простая, сложная, передана точно, немного искажена, вовсе не удалась).

3. Строение предмета - части предмета расположены, верно, их местоположение немного искажено; части предмета расположены неверно (строение предмета передано неверно).

4. Передача пропорций предмета в изображении.

5. Композиция - вытянутое построение, скученное изображение, нет единства, пропорциональность (непропорциональность) построения (отношение по величине разных изображений). Симметричное (несимметричное) построение. Ритмическое (неритмическое). Миниатюрное изображение, увеличенное. Расположение на листе отдельных изображений: по всему листу, на полосе листа (фризовое). Изображение нескольких моментов одного события на одном листе бумаги.

6. Передача движения. Статическое изображение. Начальный момент изображения движения (движение какой-либо части предмета или группы). Неумело выраженное движение в целом. Передано сложное движение достаточно четко и определено.

7. Цвет. Передана реальная окраска предметов. В изображении преобладают насыщенные (яркие) цвета или пастельные, бледные, теплые или холодные тона. Многоцветная раскраска, преобладание одного или двух цветов. Есть отступления от реальной окраски. В декоративном рисовании соответствие колориту образца народной декоративной росписи или отступление от него.

8. Характер линий. Сильный, энергичный нажим, иногда продавливающий бумагу. Линии грубые, жесткие. Линия слабая, легкая, слитная, плавная, дрожащая, прерывистая. Раскраска

мелкими штрихами, мазками или крупными, размашистыми движениями. Регулирует или нет силу нажима, размах (закрашивает в пределах контура, выходит за линии контура).

9. Какие материалы использовались для создания изображения при условии самостоятельного их выбора.

10. Уровень самостоятельности выполнения работы (рисунок, лепка, аппликация):

а) требовалась ли в ходе выполнения работы помощь педагога, в чем она заключалась;

б) обращался ли ребенок с вопросами, просьбой о помощи к воспитателю;

в) есть ли у ребенка потребность самостоятельно дополнить изображение подходящими по смыслу предметами, деталями?

г) как оценивает свои работы и работы других детей (эмоционально-эстетическая, нравственная характеристика оценки).

12. Использование ребенком специфических средств выразительности для создания образа.

13. Творчество. Отметить, что нового внес ребенок в изображение, самостоятельность замысла, его реализацию. Оригинальность изображения. Стремление наиболее полно выразить задуманное [3; 4].

Анализируя данную систему критериев, можно с уверенностью сказать, что эта система посвящена комплексному исследованию условий для внедрения в образовательный процесс учреждения развивающих форм и методов обучения, направленных на выявление, развитие и поддержку творческого потенциала обучающихся. Эти критерии с успехом можно использовать и для оценки детских работ школьников, корректируя их в зависимости от возраста детей.

В новых социально-экономических условиях особое значение приобретает деятельность образовательных учреждений дополнительного образования детей как открытых социально-педагогических институтов, наиболее полноценно и эффективно обеспечивающих творческий потенциал свободного времени детей, в котором реализуются запросы социальной практики и существенно расширяются традиционные направления, формы, технологии работы с детьми и молодежью. Все это обуславливает необходимость оптимизации содержательного наполнения свободного времени детей, повышения качества деятельности образовательных учреждений дополнительного образования детей в социуме.

В состав современного полного образования включается: общее (базовое) образование, обеспечивающее каждому ребенку надежные ориентиры в природном и социальном мире на всех этапах взросления, профильное обучение поддерживающее осознанный выбор будущей сферы самореализации, дополнительное образование способствующее накоплению ребенком опыта индивидуальной и коллективной творческой деятельности по свободному выбору. Только полное образование сегодня может быть соотнесено с понятием качественного и эффективного образования.

Дополнительное образование ребенка, укрепляясь связями с базовым (общим) и профильным (предпрофильным) постепенно перемещается с дополнительного в центр самопознания, самореализации, напряженных поисков призвания, формирования собственной судьбы.

#### Библиографический список

1. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер, 2011.
2. Игнатьев С.Е. *Закономерности изобразительной деятельности детей*. Москва, 2007.
3. *Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования*. Руководитель авторского коллектива Н.Е. Веракса. Москва: Мозаика-Синтез, 2010.
4. Алиева А.Р. Профессиональная компетентность и педагогическое мастерство в системе подготовки художников-педагогов. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; № 3 (46): 99-100.

#### References

1. Il'in E.P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg: Piter, 2011.
2. Ignat'ev S.E. *Zakonovernosti izobrazitel'noj deyatel'nosti detej*. Moskva, 2007.
3. *Primernaya osnovnaya obscheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*. Rukovoditel' avtorskogo kolektiva N.E. Veraksa. Moskva: Mozaika-Sintez, 2010.
4. Alieva A.R. Professional'naya kompetentnost' i pedagogicheskoe masterstvo v sisteme podgotovki hudozhnikov-pedagogov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; № 3 (46): 99-100.

Статья поступила в редакцию 25.01.15



УДК 37.013.73

**Goloshumov A.Y.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), Supervisor of projects of management of project practice, "Electronic Moscow" OJSC (Moscow, Russia), E-mail: gol-nt@yandex.ru*

**Goloshumova G.S.**, *Doctor of Sciences (Pedagogy), Assisting Director of Scientific Work, Ural State Economic University, professor, Department of Artistic Education, Academy of Educational Development and Professional Retraining of Education Workers (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru*

**Yezhov S.G.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sports Games, Institute of Physical Education of Sports and Youth Policy, Ural Federal University n.a. B.N. Yeltsin, First President of Russia (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sergey-ejov@mail.ru*

**Yefimova P.S.**, *specialist in personnel management, Nizhny Tagil Federation of Basketball (Nizhny Tagil, Russia), E-mail: pserabota@mail.ru*

**SOCIO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF INFORMATIONAL HERMENEUTICS.** The article is dedicated to a relevant problem of modern time and is connected with education of skilled personnel in conditions of informatization of the society. The idea of importance of theoretical and practical development of the formation of a new scientific trend of informational hermeneutics is aimed at comprehending information reality through reflexive perception of the richest evaluative society experience. Special attention is paid to socio-pedagogical potential of information hermeneutics, to mechanism of hermeneutic interpretation of the contents of information resources. Possibilities for actualizing of the informational hermeneutics as an important socio-pedagogical potential are traced by the team of the authors of the article in conditions of informational educational environment at different levels: monocultural, intercultural and transcultural levels.

**Key words:** informational hermeneutics, socio-pedagogical potential, information resources, mechanism of hermeneutic interpretation, information educational medium.

**А.Ю. Голошумов**, канд. пед. наук, руководитель проектов управления проектной практики ОАО «Электронная Москва», г. Москва, E-mail: gol-nt@yandex.ru

**Г.С. Голошумова**, д-р пед. наук, зам. директора по научной работе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», проф. каф. художественного образования ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

**С.Г. Ежов**, канд. пед. наук, доц. каф. игровых видов спорта института физической культуры спорта и молодежной политики ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург; E-mail: sergey-ejov@mail.ru

**П.С. Ефимова**, специалист по управлению персоналом Нижнетагильской федерации баскетбола, г. Нижний Тагил, E-mail: pserabota@mail.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГЕРМЕНЕВТИКИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме подготовке кадров в условиях информатизации социума. Обосновывается идея о значимости развития в теории и практике образования нового научного направления – информационной герменевтики, направленной на постижение информационной реальности через рефлексивное осмысление богатейшего ценностного опыта социума. Особое внимание уделено социально-педагогическому потенциалу информационной герменевтики, механизму герменевтической интерпретации контента информационных ресурсов, прослеживаются возможности актуализации социально-педагогического потенциала информационной герменевтики в условиях информационной образовательной среды на моно-, интер- и транскультурных уровнях.

**Ключевые слова:** информационная герменевтика, социально-педагогический потенциал, информационные ресурсы, механизм герменевтической интерпретации, информационная образовательная среда.

В настоящее время становление и развитие информационной герменевтики обусловлено, прежде всего, внутренними тенденциями самой социально-экономической системы, с её растущим вниманием к индивидуальным, всегда уникальным и неповторимым проявлениям субъектности личности, что является базовым для поиска инновационного пути подготовки кадров в системе современного образования.

Герменевтика (греч. *hermeneutikos* – разъясняющий, истолковывающий) – учение об истолковании; теория интерпретации и понимания текстов [1, с. 174]. Информационную герменевтику мы рассматриваем как выявление и обоснование значимости истолкования и интерпретации представленной информации, понимания и постижения информационной реальности через рефлексивное осмысление богатейшего ценностного опыта социума. Обращение к информационной герменевтике обусловлено тем обстоятельством, что в центре герменевтического учения находится проблема понимания, которая имеет для процесса подготовки кадров в условиях информатизации социума уникальное значение.

Герменевтическое направление в условиях информатизации сегодня разрабатывается с целью определения методов и приёмов, способствующих наиболее полному и всестороннему постижению человеком социокультурной реальности в целом, в

контексте взаимодействия аффективных и интеллектуальных начал инновационной деятельности на основе соединения рационального и иррационального в познании и понимании окружающего социума.

Информационная герменевтика непосредственно обращена к проблеме выработки личностных смыслов. В данном аспекте необходимо обратить внимание на значимость актуализации социально-педагогического потенциала информационной герменевтики в системе современного образования.

Рассматривая сущностную характеристику понятия «потенциал» [2] как источник, возможность, средство, запас, то, что может быть приведено в действие, использовано для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, выделяем следующие составляющие социально-педагогического потенциала информационной герменевтики, обеспечивающей полноценное погружение личности в контент информационных ресурсов: многообразие видов, форм и технологий интерпретации информации, отражение ценностных установок окружающего социума, гибкость и адаптивность, многофункциональность, персонализированность информационной деятельности и т.д. Развитие потенциала студента рассматривается как личностная характеристика, которая изменяется при усилении психологизации знаний в вузе методами социально-психологического обучения в форме

тренинговых занятий, деловых игр, групповых дискуссий, проектирования квазипрофессиональной деятельности и профессионально-личностного консультирования [3].

Реализация социально-педагогического потенциала информационной герменевтики в образовательном процессе позволит обеспечить обучающихся не только информационным банком знаний, умениями самостоятельно исследовать и использовать информацию, но и актуализировать в их сознании систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения в информационное пространство как самоценное явление, обеспечить повышение уровня информационной компетентности студентов в единстве с развитием ценностно-смысловых оснований их информационно-образовательной деятельности.

В рассматриваемом контексте важно учесть, что в настоящее время информация и знания становятся ключевыми факторами долговременного устойчивого развития общества в условиях конкурентной среды. Развитие сетевой инфраструктуры и Интернет-технологий, современный программный инструментарий создали объективные предпосылки перехода от отдельных проблемно-ориентированных информационных систем к интегрированным информационным средам различного назначения. Информационные и коммуникационные технологии из разряда вспомогательных средств переместились в состав основных и стали одним из главных условий эффективного развития образовательного процесса. В данном контексте необходимо обратить внимание на информационно-технологическое сопровождение образовательного процесса, разнообразие видов и форм информационно-коммуникационных ресурсов.

Необходимо подчеркнуть, что всякий контент информационно-коммуникационных ресурсов интертекстуален. В нем выделяются гипертексты различного уровня иерархии, восприятие которых предполагает осознание и интерпретацию разных знаковых систем в единстве с содержанием информационного объекта. Система герменевтической интерпретации контента информационного ресурса нам представляется в следующей логической последовательности: 1) постановка проблемы, поиск и погружение в ценности информационного пространства; 2) анализ, интерпретация, осмысление и понимание универсальных общекультурных смыслов информации; 3) рефлексивная оценка индивидуального информационного опыта деятельности [4].

Данные аспекты целесообразно рассмотреть в рамках ценностно-смысловых информационных ситуаций, которые можно структурировать по следующим направлениям:

- конкретно-познавательные информационные ситуации – формирование у обучающихся готовности работать с контентом информационных ресурсов, находить необходимую информацию по исследуемой проблеме;

- коммуникативно-развивающие ситуации – формирование умения анализировать представленное содержание информационных ресурсов с позиций различных участников социума, с учётом критериально-оценочного аппарата качества представленной информации;

- социально-ориентационные ситуации – формирование ценностно-смысловой позиции, направленной на формирование у обучающихся отношения к информации как к ценности.

Таким образом, технологическим механизмом реализации герменевтического подхода в системе ценностно-смысловых информационных ситуаций выступает цепочка следующих действий:

Первый этап – формирование у студентов готовности и умения оценивать представленную и постигаемую информацию с разных позиций.

Второй этап – выявление направления ценностно-смыслового поля информационной деятельности каждого обучающегося, исходя из специфики, условий и уровня его информационной компетентности.

Третий этап – формирование умений организации конструктивного целевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса по реализации социально-педагогического потенциала информационной герменевтики.

Таким образом, технология герменевтической интерпретации воспринимаемой и постигаемой информации соединяет в себе, с одной стороны, учебно-познавательную деятельность, регулируемую целеполаганием, а с другой, – собственное понимание, сопровождающееся формированием смысловой сферы личности, её ценностно-смысловых установок. А учёт особенностей восприятия и интерпретации текста, опыта рефлексивной оценки полученной информации позволяет в полной мере актуализировать социально-педагогический потенциал информа-

ционной герменевтики в процессе подготовки кадров и решать следующие профессионально-образовательные задачи: развитие проблемного видения, самостоятельности суждений; умение концентрировать внимание и мыслительную активность; умение самостоятельно находить в представленной информации главный элемент; развитие потребности постичь источник поставленной проблемы, её суть; умение устанавливать структурные связи между элементами научных знаний; умение проникать в противоречивую сущность постигаемых инноваций, видеть отношения единства и противоположности их сторон [4; 5].

В данном контексте герменевтическая интерпретация выступает как аналитико-синтетическая деятельность личности по творческому освоению (присвоению) информации, предшествующая непосредственному использованию этой информации в практической деятельности. В основе социально-педагогического механизма герменевтической интерпретации информационного объекта – установление связи между логико-познавательной и ценностно-смысловой характеристиками деятельности через осознание взаимодополнительности объективного значения и субъективного личностного смысла знания в едином процессе антиципации (предвосхищения) и рефлексии субъекта деятельности.

В центре внимания социально-педагогических механизмов информационной герменевтики – проблема смыслообразования, смыслоосозидания в контексте отношений объективно-содержательных характеристик смысловых образований и конкретных форм их функционирования. В связи с этим социально-педагогические аспекты реализации информационной герменевтики актуализируют обращение к субъективно-эмоциональной и ценностно-смысловой стороне в анализе и оценке объектов и явлений информационного пространства.

С позиций информационной герменевтики понимание действительности носит эвристический и поливариативный характер, обусловленный помимо логико-научного бесконечным множеством субъективных факторов. Предмет интерпретации представляет собой интегративное образование, включающее в себя заданную содержательную проблему или учебно-познавательную задачу (предмет познания) и рефлексивно с ними связанный субъективно-индивидуальный образ проблемной ситуации, складывающийся в сознании под воздействием личного жизненного опыта и социально-культурного фона [6].

Данный процесс целесообразно организовать на моно-, интер- и транскультурных уровнях информационной образовательной среды, где моноуровень связан с освоением форм и методов самостоятельной работы с информационными ресурсами, направлен на обеспечение формирования у будущих специалистов установки по ценностному отношению к информации. На интеруровне определяются формы и методы целевого и ценностно-смыслового взаимодействия всех субъектов образовательной деятельности. Транскультурный уровень направлен на активизацию самообразовательной деятельности студентов в условиях информатизации социума, развитие умений и навыков ставить и решать конкретные социально-профессиональные цели и задачи в процессе работы с информацией в Интернет-пространстве на основе осмысления, понимания и постижения универсальных общекультурных смыслов.

Педагогическое сопровождение организации информационной образовательной среды на моно-, интер- и транскультурных уровнях позволило определить и роль педагога как интерпретатора информации. В условиях избыточности информационных потоков особое значение приобретает не прямая передача информации преподавателем, а опосредованная им: он учит оценивать различные источники информации по их качеству, достоверности, полноте и ценностно-смысловому наполнению.

Таким образом, образовательный процесс важно рассматривать как многокомпонентную систему, направленную на реализацию социально-педагогического потенциала информационных ресурсов и включающую в себя информационное обеспечение педагогической и управленческой деятельности, соответствующее программно-методическое обеспечение, базы данных, информационно-справочные системы, электронные учебно-методические материалы, объединённые в иерархическую сетевую систему. Данные компоненты определили значимость ценностно-смыслового единства взаимодействия и взаимосоотрудничества всех субъектов образовательного процесса вуза. В этом аспекте необходимо отметить, что уровень информатизации определяется не только повышением информационной компетентности студентов в процессе обучения, но и уровнем повышения этой компетентности у педагогов.

## Библиографический список

1. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов*. Москва, 2002.
2. *Новейший философский словарь*. Составитель А.А. Грицанов. Минск, 2003.
3. Сорокоумова С.Н., Волков И.В. Психологическая подготовка студентов – будущих менеджеров в двухуровневой системе высшего образования. *Инициативы XXI века*. 2012; 1.
4. Голошумов А.Ю., Федорова Т.Ю., Балак А.М. Активизация герменевтического потенциала инфокоммуникационных ресурсов в профессиональной подготовке будущих юристов. *Управленец*. 2013; 4.
5. Закирова А.Ф. *Педагогическая герменевтика*. М., 2006.
6. Ежов С.Г., Небольюбова И.В. Реализация герменевтического подхода к процессу формирования коммуникативно-правовой компетентности личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6.

## References

1. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov*. Moskva, 2002.
2. *Novejshij filosofskij slovar'*. Sostavitel' A.A. Gricanov. Minsk, 2003.
3. Sorokoumova S.N., Volkov I.V. Psihologicheskaya podgotovka studentov – buduschih menedzherov v dvuhurovnevoj sisteme vysshego obrazovaniya. *Iniciativy XXI veka*. 2012; 1.
4. Goloshumov A.Yu., Fedorova T.Yu., Balak A.M. Aktivizaciya germenevticheskogo potentsiala infokommunikacionnyh resursov v professional'noj podgotovke buduschih yuristov. *Upravlenec*. 2013; 4.
5. Zakirova A.F. *Pedagogicheskaya germenevtika*. M., 2006.
6. Ezhov S.G., Nebolyubova I.V. Realizaciya germenevticheskogo podhoda k processu formirovaniya kommunikativno-pravovoj kompetentnosti lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6.

Статья поступила в редакцию 25.01.15

УДК 37.013.43

**Goloshumova G.S.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Assisting Director of Scientific Work, Ural State Economic University, professor, Department of Artistic Education, Academy of Educational Development and Professional Retraining of Education Workers (Moscow, Russia), E-mail: g-gs@mail.ru

**Kuznetsova V.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Artistic Education, Academy of Educational Development and Professional Retraining of Education Workers (Moscow, Russia), E-mail: kuznecv@inbox.ru

**Yezhov S.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Sports Games, Institute of Physical Education of Sports and Youth Policy, Ural Federal University n.a. B.N. Yeltsin, First President of Russia (Yekaterinburg, Russia), E-mail: sergey-ejov@mail.ru

**Yefimova P.S.**, specialist in personnel management, Nizhny Tagil Federation of Basketball (Nizhny Tagil, Russia), E-mail: pserabota@mail.ru

**ON SOCIAL UPBRINGING OF RURAL SCHOOL CHILDREN IN CONDITIONS OF ARTISTIC EDUCATION.** In the paper the authors study a problem of social upbringing of youth generation in conditions of a rural community. The importance of additional artistic education is substantiated as well as the possibility of actualization of its sociocultural potential in the country on the basis of revival of spiritual background and the Russian national and cultural values. The specific character of social upbringing of rural schoolchildren (traditional values of peasants' culture and modern means of communication) due to active influence on a personality is revealed. The structure and contents of different variable educational social and cultural patterns as well as the technical mechanism of their realization within the framework of the additional artistic education is submitted for consideration. The authors' paper contributes to substantiation of proving the importance of more extensive teaching Russian rural schoolchildren to ethnic culture.

**Key words:** social upbringing, rural community, additional artistic education, different variable sociocultural patterns.

**Г.С. Голошумова**, д-р пед. наук, зам. директора по научной работе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный экономический университет», профессор кафедры художественного образования ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: g-gs@mail.ru

**В.В. Кузнецова**, канд. пед. наук, доц., зав. каф. художественного образования ФГАОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Москва, E-mail: kuznecv@inbox.ru,

**С.Г. Ежов**, канд. пед. наук, доц. каф. игровых видов спорта института физической культуры спорта и молодежной политики ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург; E-mail: sergey-ejov@mail.ru

**П.С. Ефимова**, специалист по управлению персоналом Нижнетагильской федерации баскетбола, г. Нижний Тагил, E-mail: pserabota@mail.ru

## К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема социального воспитания подрастающего поколения в условиях сельского социума. Обосновывается значимость дополнительного художественного образования, возможность актуализации его социокультурного потенциала на селе на основе возрождения духовных истоков и национально-культурных российских ценностей. Раскрывается специфика социального воспитания сельских школьников с учётом активного воздействия на личность, как традиционных ценностей крестьянской культуры, так и современных средств массовой коммуникации. Представлена структура и содержание вариативных воспитательных социокультурных моделей и технологический механизм их реализации в рамках дополнительного художественного образования



**Ключевые слова:** социальное воспитание, сельский социум, дополнительное художественное образование, ва-риативные воспитательные социокультурные модели.

Каждая эпоха выдвигает и утверждает определённую систему социальных ценностей. Традиционные черты российской ментальности аккумулировались, прежде всего, в сельском образе жизни. Именно на селе родилась и развивалась уникальная духовная культура России. В условиях глобальной трансформации сельского образа жизни, активного проникновения на село средств массовой коммуникации необходимо сохранить выстраданные на протяжении многих веков традиционные российские ценности: ценности неустанного труда, земли, прочности семьи, рода, домашнего очага, мирного сосуществования и др. Важнейшим фактором, влияющим на социальное становление личности сельского школьника, является воспитательная система. Но сегодня именно сельский социум оказался в той ситуации, когда привычных жизненных ориентиров и социальных опор уже нет, а новые воспитательные проекты и программы еще только нарабатываются. Указанное, наряду с другими факторами, актуализирует обращение к проблеме социального воспитания сельских школьников и рассмотрения возможности её решения в условиях дополнительного художественного образования.

Сельский социум России – это базовый компонент целостной воспитательной системы страны, важная составляющая единого образовательного пространства России, которое в настоящее время на две трети состоит из сельских школ, где обучается одна треть учащихся страны. От уровня социальной воспитанности современного сельского школьника во многом будет зависеть укоренение развивающейся личности в пространстве национальной культуры, формирование способности сельского жителя перспективно мыслить и действовать в интересах России, с гордостью носить имя россиянина, отстаивая свою честь и достоинство как представителя российского народа.

Для возрождения российской «глубинки» следует обратиться к её духовным истокам: национально-культурным ценностям региона, народным обрядам, промыслам, ремёслам, произведениям фольклора, традициям семейного и общественного уклада жизни – тем аспектам, на которые необходимо обратить внимание в рамках организации дополнительного художественного образования на селе.

В данном контексте необходимо подчеркнуть, что сегодня нельзя считать сельскую школу единственным и определяющим фактором создания социального воспитательного пространства на селе. Действенными факторами наряду со школой выступают дома культуры, национально-культурные центры, религиозные организации, общественные объединения, движения (взрослые, детско-молодежные), культурно-исторические центры (музеи, заповедники), научные и производственные структуры, местные, региональные и федеральные средства массовой информации, Интернет и др. [1]. Именно воспитательное пространство сельского социума, создаваемое на основе целенаправленного взаимодействия многообразных факторов, способно стать подлинной социальной средой дополнительного художественного образования.

Кроме того, необходимо подчеркнуть, что процесс социального воспитания сельских школьников имеет свою специфику [2]. Она определяется социокультурными условиями жизни на селе, формирующими субкультуру подрастающего поколения. Культура сельского социума, являясь традиционной в своих основаниях, сегодня вступила на качественно новый уровень своего развития. Современная художественная культура села – это синтез и противостояние двух способов бытия: традиционного и современного. В связи с чем становление субкультуры сельского школьника осуществляется в рамках не только наследственной информации – ценностей традиционной крестьянской культуры, но и мощного воздействия современных средств искусства, средств массовой информации и коммуникации со значительным преобладанием визуальных образов теле-, видео- и компьютерного экрана.

Таким образом, несмотря на богатые историко-культурные предпосылки возникновения каждого сельского населенного пункта, возможности и природные ресурсы для развития художественных центров, в настоящее время можно констатировать утрату в регионах национально-культурных традиций. Социокультурная позиция сельского школьника формируется в условиях «информационного бума», под мощным влиянием массовой культуры и искусства, чаще всего ориентирующих на низкопробные образцы жизни и поведения. В этих условиях происходит

отчуждение подрастающего поколения от духовных и социокультурных корней своей малой родины. Сельские школьники недостаточно владеют ценностным содержанием своей этнической культуры, не осознают значимость ее художественных ресурсов, возможности использования их в развитии и возрождении окружающего социума. Ценности национальной культуры не становятся лично значимыми, у детей формируются установки, «диктуемые» массовой культурой. Сельские школьники все чаще ориентируются на псевдокультурные ценности, покидают село, разрывая межпоколенную связь с национальной культурой.

Разработке вопросов, связанных с организацией воспитательного процесса в условиях сельского социума, посвящено немало исследований. С начала 90-х гг. прошлого века отмечается повышенное внимание ученых к проблемам сельского социума: развитию его инфраструктуры (В.М. Козлинский, О.В. Скремента, И.Т. Шаяхметов), модернизации образования (В.Г. Бочарова, М.П. Гурьянова, И.М. Синагуллин). Специфике социально-экономического и культурного развития села в структуре региональных образований посвящены исследования Ю.М. Аванесова, А.И. Алексеева, Т.Р. Антоновой, А.Г. Ивановой, А.Л. Маршака, В.Н. Селюковой. Аспекты воспитания сельских школьников на материале различных видов искусства раскрыты в работах Ж.Ж. Бейсенбекова, Л.В. Лахмутовой, А.М. Негматовой, С.Н. Новикова, Ю.Ф. Яковенко. Культурологические технологии обучения и воспитания жителей сельского социума в различных структурах сельской социальной среды представлены в работах З.Н. Стельмашук, В.М. Черникова, Ю.Ф. Яковенко. К использованию идей народной педагогики в формировании отдельных качеств личности сельских школьников обращены исследования М.И. Алдошиной, К.Х. Гизатуллиной, Л.А. Черных, И.Г. Швецово. Воспитание подрастающего поколения в условиях сельского социума на основе культурных традиций разных народов раскрыто в работах П.В. Макарова, А.С. Метелягина. Формированию культуры межнационального общения на селе посвящены работы К.И. Султанбаевой, Е.П. Чехордуной и др. [3].

Однако, несмотря на интенсивность изучения обозначенных вопросов, сегодня недостаточно исследований, раскрывающих сущностные основания процесса социального воспитания сельских школьников на основе интеграции традиционных и современных его компонентов, его структуры, содержания, условий, принципов организации данного процесса с учетом особенностей развития субкультуры современного подрастающего поколения. Анализ опыта работы на селе свидетельствует о том, что изучение художественных традиций своего края скорее носит иллюстративно-эпизодический, а не систематический и целенаправленный характер и проявляется обычно как результат индивидуальных интересов и интуиции педагога, а не каких-либо научно обоснованных социально-педагогических подходов.

Использование традиционных и современных видов искусства в социальном воспитании сельских школьников позволит в зависимости от доминирующего на каждом возрастном этапе вида художественной деятельности бережно погрузить ребенка в систему ценностных ориентаций, создать реальную основу для вхождения учащихся в социальное пространство как самоценное явление, определяющее ценностно-смысловые установки школьников в современном обществе. Данные позиции целесообразно представить в рамках проектирования вариативных социокультурных воспитательных моделей: идентификационной, герменевтической и социально-ориентированной.

*Идентификационная модель* позволяет создать у учащихся младшего школьного возраста художественно-образную картину своего социума. Приоритетным на этом этапе является чувственно-эмоциональное проживание сельскими школьниками красоты родной земли, погружение в мир художественной культуры своего края, знакомство через обряды, традиции, народные промыслы с опытом прошлого и настоящего своего народа. В рамках этой модели осуществляется аудиовизуальная деятельность детей, в процессе которой учащимся предоставляется возможность передать свои ощущения и восприятия себя как жителя многонационального и трудового сельского социума. В качестве художественно-творческих заданий, отражающих накопленный социокультурный опыт, чувство гордости и причастности к ценностям своего края, для детей младшего школьного возраста предлагаются создание фотофильма или слайдфильма, анима-

ционного сюжета, проектирование минисценария, подбор музыки к изображению, визуального ряда к музыкальному фрагменту, игровая имитация телепередач и т. п.

В средних классах реализуется *герменевтическая модель*. В соответствии с возрастными особенностями подростков осуществляется процесс интерпретации и постижения социокультурных ценностей, в ходе которого формируется отношение к познанию как к духовно-нравственной потребности, происходит становление ценностной позиции личности, направленной на определение смысла и содержания накопленного художественного опыта в историко-культурном пространстве развития своего народа. Структурными компонентами нравственной позиции подростка являются: обычаи, традиции, нравственные нормы, нравственные и ценности и нравственные идеалы [4].

*Социально-ориентированная модель*, предназначенная для старшеклассников, направлена на раскрытие возможности самореализации и самосоиздания человека, возможности профессионального определения подрастающим поколением своего места и предназначения в социокультурном и социально-экономическом пространстве сельского социума. Она содействует становлению личности, способной к признанию национально-культурной идентичности при сохранении своей национальной культуры и индивидуальности, но понимающей многомерность мира и признающей и организующей партнерство представителей различных культур. Модель предполагает выполнение ряда художественно-творческих заданий: «Медиа-реклама», «Новости недели», «Репортаж с места событий», «Пресс-конференция», которые позволяют старшеклассникам многоаспектно представить художественный потенциал своего села, показать пути и средства его социокультурного возрождения.

Технологическим механизмом реализации данных моделей выступают взаимосвязь и взаимообусловленность следующих этапов:

1) *погружение* в ценности художественного пространства в процессе анализа произведений традиционного и современного

искусства, индивидуально-личностное проживание, осмысление и освоение сельскими школьниками универсальных общекультурных смыслов художественных текстов;

2) *специализация* каждого школьника в различных видах традиционной художественной деятельности села, народных промыслов, фольклорных ансамблей, кружках народного творчества, сельских традициях и обрядах, исходя из художественных особенностей развития каждого сельского населенного пункта, его природных ресурсов, наличия мастеров, педагогов-специалистов, уровня взаимодействия художественных и национально-культурных центров с воспитательным процессом на селе;

3) *творческая аудиовизуальная деятельность* сельских школьников, позволяющая с помощью современных медиа-средств представить индивидуальные проекты как результат своей художественной деятельности, отражающие ценности сельского образа жизни, значимость труда, информирующие о народных мастерах, красоте окружающей природы, возможностях межкультурной коммуникации в условиях сельской местности. На данном этапе сельский школьник выступает то в качестве сценариста, режиссера, постановщика, журналиста, телеведущего, актера, дизайнера, то в качестве критика, менеджера, продюсера, проектируя и формируя свою ценностно-смысловую позицию. Происходит открытие сельским школьником себя и других, ценностное осознание возможностей жизни на селе.

Вышеизложенные позиции позволяют нам рассматривать социальное воспитание сельских школьников в условиях дополнительного художественного образования как деятельность всех субъектов социокультурного пространства на селе, направленную на формирование индивидуальных ценностно-смысловых установок личности, включающих мотивационный, когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты, обеспечивающие подрастающему поколению ориентацию и полноценное функционирование в социокультурном пространстве сельского социума.

#### Библиографический список

1. Гурьянова М.П. *Сельская школа и социальная педагогика*. Минск, 2000.
2. Езов С.Г., Голошумова Г.С. Факторы формирования социальной компетентности подростков. *Педагогическое образование в России*. 2011; 6.
3. Голошумова Г.С. Этнохудожественное воспитание учащихся в условиях сельского социума. Екатеринбург, 2007.
4. Сорокумова С.Н., Кашкарова Е.Г. Формирование нравственной позиции современных подростков. *Приволжский научный журнал*. 2010; 1.

#### References

1. Gur'yanova M.P. *Sel'skaya shkola i social'naya pedagogika*. Minsk, 2000.
2. Ezhov S.G., Goloshumova G.S. Faktory formirovaniya social'noj kompetentnosti podrostkov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2011; 6.
3. Goloshumova G.S. *Etnohudozhestvennoe vospitanie uchashchisya v usloviyah sel'skogo sociuma*. Ekaterinburg, 2007.
4. Sorokoumova S.N., Kashkarova E.G. Formirovanie nraivstvennoj pozicii sovremennyh podrostkov. *Privolzhsjij nauchnyj zhurnal*. 2010; 1.

Статья поступила в редакцию 25.01.15

УДК 378

**Sultanova K.G.**, Psychologist-Pedagogue, postgraduate, Department of Theory and Methods of Continuous Education, St. Petersburg Military Institute of Internal Forces, Ministry of Home Affairs of Russia (St. Petersburg, Russia),  
E-mail: sultanovakgspb@yandex.ru

**IMPROVING THE QUALITY OF STUDIES OF ADJUNCT STUDENTS IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SPECIALTIES IN MILITARY ACADEMIES OF INTERIOR MINISTRY TROOPS OF RUSSIA.** The objective of the paper is to analyze the quality of adjuncts who study for scientific and educational specialties in the sphere of their training in military universities of Russian Ministry of Home Affairs. The researcher single out and give description to typical pedagogical functions of an officer. The functions of officers are defined with reference to the author's personal experience and her pedagogical knowledge. The publication focuses on significant justification that discipline competitions held in military higher education schools are an effective form of implementation of educational projects. The author generalizes the experience of pedagogical competitions among adjuncts in a military institution. The author proves her point of view that such contests on pedagogy open new possibilities of interdisciplinary interaction that contributes to the quality of pedagogical training of adjuncts.

**Key words:** improving quality of studies of adjuncts, competition on pedagogy, project making.

**К.Г. Султанова**, педагог-психолог, соискатель кафедры теории и методики непрерывного образования Санкт-Петербургского военного института внутренних войск МВД России, г. Санкт-Петербург,  
E-mail: sultanovakgspb@yandex.ru

## ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ АДЬЮНКТОВ ПО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Целью статьи является анализ изучения качества подготовки адыюнктов по научно-педагогическим специальностям в военных вузах внутренних войск МВД России. Выделяются и описываются характерные педагогические функции офицера, основанные на уровне его педагогических знаний. В публикации значительное внимание уделяется обоснованию того, что олимпиада в военном вузе является формой реализации педагогических проектов. Обобщается практический опыт проведения педагогической олимпиады среди адыюнктов в одном из военных институтов. Автор обосновывает свою точку зрения относительно того, что олимпиада по педагогике раскрывает новые возможности междисциплинарного взаимодействия, способствует повышению качества педагогической подготовки адыюнктов.

**Ключевые слова:** повышение качества подготовки адыюнктов, олимпиада по педагогике, проектирование.

Повышение эффективности подготовки научно-педагогических кадров в системе военного образования рассматривается проблемой во многих военных вузах России. Мы соглашаемся с тем, что реализация стратегических целей социального развития государства не представляется возможной без создания соответствующих условий для формирования необходимых компетенций и компетентностей. Компетентностный подход в современной ситуации обращает нас к парадигме междисциплинарных связей в науке.

Какими должны быть профессиональная и педагогическая компетентность офицера? В практическом плане возникает необходимость в создании условий, в которых офицер сможет развивать коммуникативные компетенции. Выполнение офицером служебных обязанностей сопряжено с реализацией ряда педагогических функций. Педагогические знания позволяют офицеру:

- умело организовывать боевую деятельность подчиненных, поддерживать на необходимом уровне боевую и мобилизационную готовность подразделения;
- успешно и методически грамотно обучать личный состав;
- продуктивно проводить воспитательную работу в подразделении, воспитывать у военнослужащих моральную и психологическую готовность к защите Отечества;
- результативно осуществлять деятельность по поддержанию крепкой воинской дисциплины, сплочению воинского коллектива подразделения;
- обеспечивать неукоснительное соблюдение внутреннего порядка в подчиненном подразделении, организовывать и проводить всестороннюю подготовку к несению службы в суточном наряде;
- целесообразно строить работу с подчиненными кадрами, оказывать им необходимую помощь в совершенствовании профессиональных знаний;
- использовать гуманный подход в общении с военнослужащими.

Остро в настоящее время ставится вопрос: «Как совершенствовать подготовку адыюнктов по научно-педагогическим специальностям, в силу того, что офицеры в большей части имеют высшее военное образование?». В качестве одного из направлений совершенствования образовательного процесса и повышения качества обучения адыюнктов в военных вузах необходимо рассматривать олимпиадное движение. Олимпиада по педагогике, являясь одной из оптимальных форм междисциплинарного взаимодействия, направлена на достижение целей предметного обучения, а также основной образовательной цели военного вуза – подготовке конкурентоспособного специалиста, обладающего высоким уровнем готовности к самообразованию.

Так, на протяжении ряда лет в Новосибирском военном институте внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России проводится педагогическая олимпиада среди адыюнктов очной формы обучения. В военной адыюнктуре проходят обучение и осуществляют диссертационные исследования офицеры внутренних войск МВД России, как правило, имеющие большой управленческий опыт, однако они не всегда обладают необходимым педагогическими знаниями и уровнем научной подготовки для проведения научных исследований. Олимпиада

проводится для повышения творческой активности адыюнктов и нацелена на решение следующих задач:

- ориентацию адыюнктов по научно-педагогическим специальностям на самоопределение в развитии педагогической компетенции;
- включение преподавателей и офицеров в процесс интеграции междисциплинарных и межпредметных связей в условиях инновационного развития института. [1].

Педагогическая олимпиада проводится тремя турами. Отсев осуществляется по олимпийскому принципу. Задания первого тура направлены на закрепление и проверку теоретических знаний в сфере военной педагогики. Задания второго и третьего тура направлены на развитие творческих, интеллектуальных, научных способностей адыюнктов.

Анализ результатов педагогической олимпиады проводившейся в Новосибирском военном институте в 2013, 2014 годах позволяет говорить о том, что она способствует активизации научно-педагогической деятельности адыюнктов. Количество статей адыюнктов в журналах ВАК выросло с 4 до 12 в год. Изменилось и количество защит кандидатских диссертаций адыюнктов, в 2013 – 3 защиты, в 2014 – 5 защит.

Отметим, разработка и реализация программы олимпиады рассматривается нами как педагогическое проектирование. При этом под проектом мы понимаем «ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией» [2]. Проект – это деятельность, которая имеет начало и конец и осуществляется с целью достижения заранее установленных результатов при определении затрат, календарного графика и уровня качества.

Мы разделяем мнение Л.Н. Бережновой о том, что образовательные проекты могут быть исследовательскими и творческими [3, с. 114].

**Исследовательские** проекты требуют хорошо продуманной структуры проекта, обозначенных целей, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов.

**Творческие** проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры, она только намечается и далее развивается, подчиняясь логике и интересам участников проекта. В лучшем случае можно договориться о желаемых, планируемых результатах (совместной газете, сочинении, видеофильме, спортивной игре, экспедиции, пр.). Оформление результатов проекта может быть в виде сборника, сценария, программы праздника, видеофильма и т. д. По нашему мнению, как исследовательские, так и творческие проекты находят своё воплощение в педагогических олимпиадах.

Таким образом, педагогическое олимпийское движение является уникальной гранью педагогического проектирования и выступает важным фактором повышения качества подготовки адыюнктов научно-педагогических специальностей в военных вузах внутренних войск МВД России.

### Библиографический список

1. Положение об олимпиаде по педагогике для адыюнктов Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России. Новосибирск. 2015; Приказ № 36.
2. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. Москва: Синтез, 1997.
3. Бережнова Л.Н. Педагогическое проектирование в военном вузе. Санкт-Петербург: Астерион, 2011.



## References

1. *Polozhenie ob olimpiade po pedagogike dlya ad'yunktov Novosibirskogo voennogo instituta vnutrennih voysk imeni generala armii I.K. Yakovleva MVD Rossii*. Novosibirsk. 2015; Prikaz № 36.
2. Burkov V.N., Novikov D.A. *Kak upravlyat' proektami*. Moskva: Sinteg, 1997.
3. Berezhnova L.N. *Pedagogicheskoe proektirovanie v voennom vuze*. Sankt-Peterburg: Asterion, 2011.

Статья поступила в редакцию 26.01.15

УДК 335(100)

**Suslov D.V.**, Cand. of Sciences (Military studies), Colonel, Head of Department of Tactics and Managing of Forces, Military Educational-Research Center, Combined Arms Academy of Armed Forces of Russian Federation (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

**Podmarenko A.A.**, Lieutenant Colonel, teacher, Department of Tactics and Managing of Forces, Military Educational-Research Center, Combined Arms Academy of Armed Forces of Russian Federation (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

**THE SOME EDUCATIONAL ISSUES OF ORGANIZING AND TEACHING CLASSES ON TACTICS.** The article examines the contradictions that had developed in the vocational educational system during the training of students majoring in "Tactics". In order to facilitate achieving the marked levels of competence by cadets, the author of the research paper works out and presents practical recommendations to teaching faculty of military departments how to conduct the organization of training sessions on the discipline of Tactics. The professional recommendations are supposed to increase motivation of military university students to acquire knowledge and skills on the subject; to change the order of organizing and conducting training; to transfer skills of methods of conducting a military combat among students; to stimulate creative thinking in young cadets. The analysis of professional activities of graduates, based on the experience of fighting, suggests the advisability of changing the approach to organization and conducting of classes on Tactics.

**Key words:** tactics, class in Tactics, teacher, cadet, symbolic marking, competence, electronic map.

**Д.В. Суслов**, канд. военных наук, полковник, начальник кафедры тактики (и управления войсками) военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (филиал), г. Новосибирск, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

**А.А. Подмаренко**, подполковник, преподаватель кафедры тактики (и управления войсками) военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (филиал), г. Новосибирск, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ В ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ ПО ТАКТИКЕ

В статье рассматриваются существующие противоречия, сложившиеся в системе профессионального образования, в ходе подготовке обучающихся по специальности «Тактика». В целях достижения курсантами установленных уровней компетентности, даются практические рекомендации профессорско-преподавательскому составу по организации учебных занятий по дисциплине. Это повышение мотивации курсантов на изучение дисциплины; изменение порядка, организации и проведения занятий; привитие обучающимся методических навыков по ведению боя, стимуляция творческого мышления. Анализ профессиональной деятельности выпускников вуза с учетом опыта боевых действий позволяет сделать вывод, о целесообразности изменения подхода к организации и проведению занятий по тактике.

**Ключевые слова:** тактика, тактическое занятие, преподаватель, курсант, условные обозначения, компетенции, электронная карта.

В условиях продолжающегося реформирования системы военного образования и наметившейся тенденции к уменьшению количества часов по военным дисциплинам в пользу дисциплин гражданского профиля, сохраняется необходимость выполнения новой парадигмы образования, основанной на иных ключевых компонентах, которые и составляют основу новых государственных стандартов. В нашем случае - это подготовка командира способного грамотно действовать и успешно решать задачи в сложных условиях общевойскового боя.

Анализ профессиональной деятельности выпускников вуза с учетом опыта боевых действий, полученного преподавателями, позволяет сделать вывод о необходимости изменения подхода к организации и проведению занятий по тактике. Данный подход условно можно разделить на определенные составляющие:

- повышение мотивации курсантов на изучение дисциплины;
- изменение порядка, организации и проведения занятий;
- привитие обучающимся методических навыков по проведению занятий.

Анализ контроля учебных занятий, проводимых в поле, показывает, что обучающиеся затрудняются принимать правильные решения по реально обозначенной тактической обстановке.

Проанализировав причины, можно сделать вывод, что некоторые преподаватели не стремятся вносить изменения в сложившуюся традиционную систему проведения полевых занятий.

Проведенное анкетирование обучающихся начальных курсов позволило сделать вывод, что, с их точки зрения, на полевых занятиях курсанты должны «активно действовать, как в компьютерной игре», выполнять «реальные» действия солдата на поле боя.

В целях повышения эффективности качества проведения занятий мы предлагаем следующие подходы:

- курсанты прибывают на занятия в зависимости от времени года в маскировочных халатах и разгрузочных жилетах, даже «боевой внешний вид» уже вызывает интерес к самому занятию [1];

- преподавателю предлагаем ещё один педагогический приём, повышающий мотивацию обучающихся, перед отработкой первого учебного вопроса в районе проведения занятия на незнакомой местности преподаватель ставит задачу с использованием подручных средств провести индивидуальную маскировку и отводит на это 10 минут [2]. По истечении отведенного времени следует построение обучающихся проверка выполнения по-

ставленной задачи, отмечаются лучшие, и выставляется первая оценка.

Опыт показывает, что курсанты проявляют поистине чудеса изобретательности использования подручных средств маскировки, этим и достигается заинтересованность к дальнейшему проведению занятий.

Для повышения качества проведения занятия целесообразно использовать технику и вооружение на всех этапах проведения занятия. В нашем случае для отработки учебных вопросов исследуемой темы необходимо использовать танк и три боевые машины пехоты, а с учётом решаемых задач взвод, как правило, может быть усилен огнемётным отделением (гранатомётным отделением), т.е. ещё одна боевая машина пехоты [3]. Для обозначения приданных подразделений указанных выше на занятия получают учебные гранатомёты АГС-17 (АГС-30) и весовые макеты реактивных пехотных огнёмётов [4].

Практика проведения полевых занятий требует, что на тактические занятия необходимо привлекать двух преподавателей. Один руководит действиями обучающихся, второй занимается обозначением действий противника и имитацией.

Опыт боевых действий показывает, что ход боя, как правило, происходит по определённым стандартным эпизодам с определёнными изменениями, происходящими под воздействием объективных и субъективных факторов.

Есть и противники этого метода, которые утверждают, что на занятии очень много времени отводится на отработку тактических эпизодов [5]. В тоже время данная методика проведения занятий опробована на курсантах факультета морально-психо-

логического обеспечения, и как показал опыт, затраты времени на 1 и 2 курсах, вполне оправдана. При переходе обучаемых на старшие курсы они начинают творчески принимать решение в конкретно сложившейся обстановке [6].

Следует осветить ещё однонаправленное преподавание тактики – это выработка способности курсантов осуществлять сбор данных обстановки, наносить её на рабочую карту, в том числе на электронную, оценивать данные обстановки с учетом прогноза её изменения, своевременно принимать обоснованные, эффективные управленческие решения, оформлять и вести боевые документы. Как правило, на начальном этапе своего обучения курсанты недооценивают значимость знания наизусть основных условных обозначений, применяемых в боевых графических документах.

На кафедре для повышения уровня штабной культуры у обучающихся учебные занятия по принятию командиром решения на бой проводятся на электронной карте. Посредством графического редактора Visio (можно также использовать Word, Excel, ГИС «Интеграция» которые имитируют работу АСУ ЕСУ ТЗ «Со-звездие») обучающиеся получают практику:

- в работе с электронными картами,
- опыт разработки и ведения боевых документов (и что особенно важно, как правильно и эстетично выглядят тактические знаки на карте).

На кафедре предложен новый метод работы на электронной карте, курсанты получают исходную обстановку на электронной карте, шаблоны условных обозначений, задание как показано на рис.1.

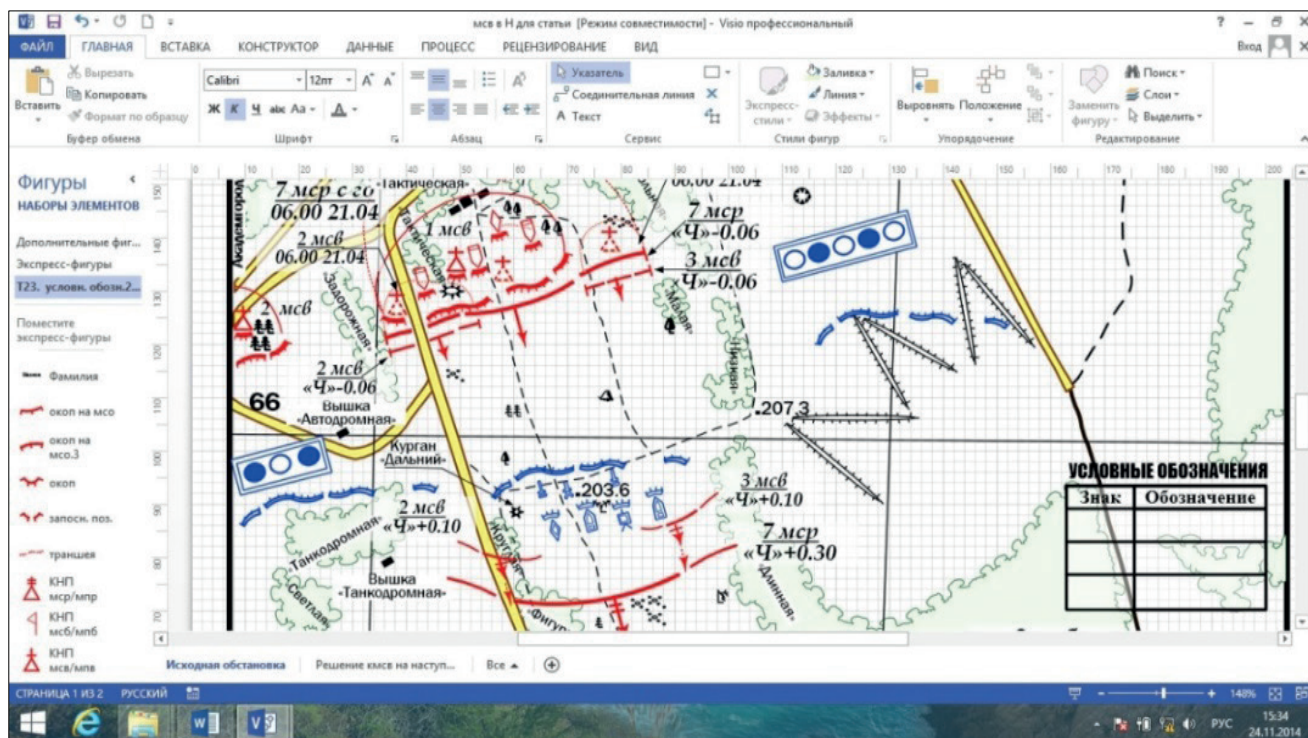


Рис. 1. Вариант летучки на электронной карте с использованием графического редактора Visio (исходная обстановка, набор условных обозначений).

Обучающимся необходимо готовые шаблоны условных обозначений из базы данных переместить на рабочую электронную карту для насыщения обстановки при принятии решения (рис. 2). В результате работы курсанта получается оформленный боевой графический документ с соблюдением всех требований штабной культуры, который в дальнейшем курсант перенесет на бумажную рабочую карту. Данными действиями обучающийся тренируется в установленное время правильно и точно обозначать положение своих войск и противника, показывать свое решение

на бумажной рабочей карте. Работа с бумажной рабочей картой необходима, т.к. в войсках командиру взвода приходится работать с ними. Не стоит забывать, что во время занятий по тактике, наблюдая за действиями преподавателя, курсанты получают не только знания, но и методические навыки, что, несомненно, положительно сказывается на качестве их подготовки.

Практика использования вышеперечисленных педагогических приёмов позволила повысить качество проведения занятий и добиться необходимого уровня компетентности курсантов.



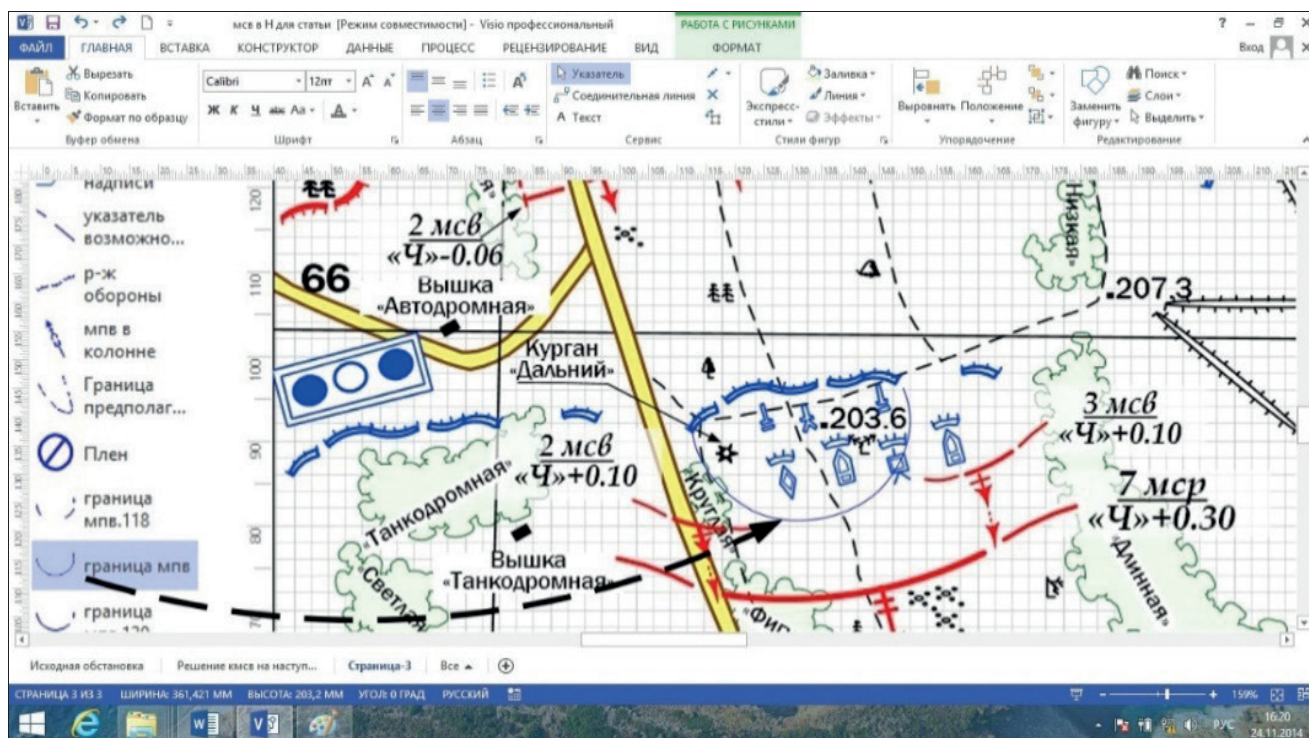


Рис. 2. Ведение электронной карты с использованием набора условных обозначений.

#### Библиографический список

1. Ермак Д.Г. Мероприятия тактической маскировки. *Армейский сборник*. 2014; 4.
2. *Боевой устав Сухопутных войск. Батальон, рота*. Москва: Воениздат, 2013; Ч.2.
3. *Боевой устав Сухопутных войск. Взвод, отделение, танк*. Москва: Воениздат, 2013; Ч.3
4. *Общая тактика*. С.А. Батюшкин, Н.К. Шишкин, Н.П. Мойсеев. Москва: ООО «Каталит», 2009.
5. *Разведка и иностранные армии*. Новосибирск: НВВКУ, 2011.
6. Татарский М. Своевременно вступить в бой. *Армейский сборник*. 2014; 4.

#### References

1. Ermak D.G. Meropriyatiya takticheskoy maskirovki. *Armejskij sbornik*. 2014; 4.
2. *Boevoj ustav Suhoputnyh vojsk. Batal'on, rota*. Moskva: Voenizdat, 2013; Ch.2.
3. *Boevoj ustav Suhoputnyh vojsk. Vzvod, otделение, tank*. Moskva: Voenizdat, 2013; Ch.3
4. *Obschaya taktika*. S.A. Batiushkin, N.K. Shishkin, N.P. Moiseenko. Moskva: OOO «Katalit», 2009.
5. *Razvedka i inostrannye armii*. Novosibirsk: NVVKU, 2011.
6. Tatarskij M. Svoevremenno vstupit' v boj. *Armejskij sbornik*. 2014; 4.

Статья поступила в редакцию 25.01.15

УДК 371.11

**Syumakova A.I.**, postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: alina05\_2010@mail.ru

#### PROGRAM-BASED AND TASK-ORIENTED TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT IN ORGANIZATIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN.

In the research work the task-oriented and program-based technologies of management in organizations of additional education of children are studied as a resource of innovative development of education. The author presents features of management as a humanitarian technology. The author concludes that additional education is a zone of the nearest development of education in Russia. The paper states that the Russian education has reached a stage of theoretical and practical development of program-based and task-related technologies in the system of additional education. Moving into the mode of the development, the organization of additional education is to determine the specifics of work of teachers. The new teaching management techniques develop pedagogical conditions of use of the ideas and principles of project management as a new tool for the implementation of the strategy for systemic change in the additional education of children.

Keywords: **additional education of children, innovative development, program technologies, humanitarian technologies.**

**А.И. Сюмакова**, соискатель каф. педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: alina05\_2010@mail.ru



## ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В работе рассмотрено значение программно-целевых технологий управления в организациях дополнительного образования детей как ресурса инновационного развития. Представлены особенности управления как гуманитарной технологии. Автор делает вывод, что дополнительное образование является зоной ближайшего развития образования России. Наступил этап теоретической и практической разработки проблем программно-целевых технологий управления в системе дополнительного образования. Учреждения дополнительного образования стремятся определить специфику своей работы, включаются в поиск не только нового содержания образования, но проектируют научно-методические основы программно-целевых технологий управления.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей, инновационное развитие, программно-целевые технологии, гуманитарные технологии.

Дополнительное образование детей представляет собой уникальную социально-педагогическую систему, деятельность которой взаимосвязана с различными сферами жизнедеятельности человека. В настоящее время данная образовательная система существует и развивается в ситуации инновационных изменений российского общества. По оценкам ведущих специалистов (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др.) центр проблематики XXI в. для образовательных систем будет состоять в необходимости преодоления следующих противоречий между:

- прогрессивной глобализацией культуры и опасностью потери уникальности каждого человека, его способности самому выбирать свою судьбу, реализовать себя в традициях и особенностях менталитета собственной культуры;
- необходимостью социальной адаптации человека к жизнедеятельности в обществе и сущностной потребностью человека в персонализации, сознательном самоопределении (социальной интеграции) в сообществе;
- значительным ростом разнонаправленной информации и возможностью человека усвоить эту информацию;
- законами рыночной экономики и социально ориентированным рыночным обществом.

Поиск решения этих проблем представляется наиболее плодотворным в парадигме концепции личностно-ориентированного образования, основные особенности которого, по мнению С.В. Кульневич, состоят в следующем:

- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъективными свойствами, характеризующими её автономию, независимость, способность к выбору, саморегуляции и т.п., в связи с чем меняется и её роль в педагогическом процессе, она становится его системообразующим началом;
- в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности. Наряду с интериоризацией (переводом внешних воздействий во внутренний план личности), которая прежде рассматривалась как главный механизм развития (социализации), важное значение придается персонализации, самоидентификации, стремлению к самоактуализации, самореализации и другим внутренним механизмам индивидуального саморазвития [1, с. 42-43].

Дополнительное образование – это сфера, где ребёнок или подросток может реализовать своё личностное право на свободный выбор цели, освоить способность к позитивному целеполаганию, умению достигать целей своего жизненного предназначения. Именно свободный выбор ребенка есть существенный признак дополнительного образования. Поэтому, по мнению многих исследователей, дополнительное образование в самом широком смысле – это образование целевого выбора (Р.У. Богданова, Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, О.Е. Лебедев и др.).

В плане организации образовательного процесса дополнительное образование детей рассматривается как социокультурная технология, интегрирующая педагогические возможности с развитием личности ребенка и формирующая индивидуальные способности освоения социокультурных ценностей, воспроизведения и приумножения их в самостоятельной конкретной деятельности, поведении, общении [2, с. 34]. Социальная значимость дополнительного образования обеспечивается следующим ком-

плексом целей развития личности: познавательным развитием, реализуемым через дополнительные программы, учитывающие особенности интеллектуального развития личности, её мотивационной и эмоциональной сферы; социальной адаптацией, включающей опыт межличностного взаимодействия, различные социальные инициативы через программы детских общественных объединений; осознанный и успешный выбор профессиональной деятельности через профильные программы допрофессиональной ориентации и подготовки; раскрытием творческого потенциала, овладением учащимися разнообразными способами деятельности, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности; развитием общей культуры, культуры досуговой деятельности, через разнообразные по познавательной проблематике программы, дающие выбор форм и средств организации свободного времени [3, с. 100].

Результаты выполненных исследований показывают, что эффективность образовательного процесса, развитие творческого потенциала обучающихся во многом зависит от уровня организованности психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования.

К особенностям педагогического взаимодействия в организации дополнительного образования Т.С. Белякова относит: ориентацию этого процесса на антропологический и гуманистический подходы (понимание человека и его развития как ключевой ценности в системе образования); осознание необходимости комплексного подхода, обеспеченного командной работой педагогических работников, специалистов различных профилей (управленцев, методистов, педагогов-психологов, социальных педагогов, педагогов организаторов); использование основных этапов организации сопровождения (подготовительного, основного и заключительного) в единстве диагностики, информационного поиска, планирования, консультирования; использование личностно-ориентированных форм, содержания и методов взаимодействия сопровождаемых и сопровождающих.

Анализ практики убедительно доказывает, что развитие всей системы дополнительного образования во многом зависит от создания и отработки новых моделей управления функционированием и развитием системы, касающихся всех сторон деятельности образовательных организаций. Усложнение функций и ценностных оснований управленческой деятельности современных руководителей образовательных организаций в условиях социокультурных трансформаций детерминирует освоение ими новых технологий управления как механизма перехода от случайных разрозненных изменений к долговременной инновационной стратегии развития образования [4; 5; 6].

К числу наиболее продуктивных новых управленческих технологий И.Ф. Игопуло обоснованно относит программно-целевые технологии управления как механизмы самоуправляемого развития образовательных учреждений, для которого характерны качественные изменения, непрерывное самообновление за счёт эффективного использования ресурсов внутренней и внешней среды, рост потенциала саморазвития всех субъектов образовательного процесса [7].

Несмотря на свою распространенность, программно-целевой метод управления не лишен ряда недостатков. По мнению И.Г. Голышева, он крайне формализован, что затрудняет его применение к динамичным или инновационным процессам; жестко привязан к временным показателям, но при этом сохраняет точность расчетов только в краткосрочной перспективе из-за невозможности объективного прогнозирования социально-экономических процессов на более длительный срок; мало пригоден

к корректировке в случае существенного изменения тенденций развития ситуации; механизмы реализации относятся, как правило, к программе в целом, а не к её отдельным элементам, которые могут быть весьма разнообразны [8].

Избежать указанных недостатков, как считает И.Г. Голышев, позволяет использование проектно-целевого подхода к развитию социально-экономических институтов вообще и образовательных систем частности.

Под проектно-целевым подходом понимается общая методология распределения ресурсов на достижение конкретных целей, на которые расчленена решаемая проблема, причём достижение каждой цели имеет измеримые показатели (индикаторы). Количественные показатели (индикаторы) должны иметь не формальный характер, а обладать обоснованной возможностью позитивно влиять на управляемый объект. В этом случае проектно-целевое управление выступает в качестве эффективного механизма воздействия на образовательную систему для достижения конкретной цели за определенный интервал времени при ограниченных ресурсах.

Проектно-целевое управление имеет как общие для всех разновидностей проектного управления методологические основания, так и специфические. В качестве первого общего основания выступает философско-мировоззренческое представление о проектировании как способе развития общественных систем (О.А. Анисимов, К.М. Кантор, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий и др.), которое было перенесено в сферу образования и проявилось в трактовке проектирования как культурной формы образовательных и управленческих инноваций (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков и др.). Вторым общим для видов проектного управления методологическим основанием является методология системного проектирования (В. Гаспарский, Дж. Гиг, Дж. Нельсон, Т. Мальдонадо) и разработанный в отечественной науке системно-деятельностный подход к осуществлению проектной деятельности (Д.Б. Генисаретский, Г.П. Щедровицкий, В.И. Слободчиков и др.). Третье общее основание – проектный подход в его трактовке в теории управления проектами (М. Ньюэлл, М.Н. Грашина, И.Н. Ильин, Д.А. Новиков), идеи которого начи-

нают использоваться и в педагогической науке (П.И. Третьяков, В.З. Юсупов и др.).

Управление не сводится только к достижению целей организации, но и представляет собой средство ее оптимального функционирования и развития. Резервы управления, таким образом, ищутся на пути использования «мягких» методов управления, что стимулирует развитие представлений об управлении как о разновидности социальной технологии [9].

По мере того, как в рамках применения социальных технологий насильственные меры все больше уступают место ненасильственным/непрямым («холодным», «мягким») методам изменения рамок и правил (норм) поведения и деятельности людей, а в конечном итоге их образа жизни и мировоззрения, всё больше начинают говорить о так называемых гуманитарных технологиях [10]. Гуманитарные технологии – разновидности социальных технологий, основанных на практическом использовании знаний о человеке в целях создания свободного и всестороннего развития личности [11]. Функцией управления как гуманитарной технологии, по мнению Ю.Г. Семенова, является конструирование социальной и производственной жизнедеятельности трудового коллектива, а основными элементами гуманитарной технологии в этом направлении предполагаются действия в сфере кадровой политики, обеспечения роста квалификации и социальной мобильности, мотивации и стимулировании работников, развитии многосторонних и разнонаправленных коммуникаций.

Сегодня, когда дополнительное образование названо зоной ближайшего развития образования России, наступил этап теоретической и практической разработки проблем программно-целевых технологий управления в системе дополнительного образования. Переходя в режим развития, организации дополнительного образования стремятся определить специфику своей работы, включаются в поиск не только нового содержания образования, но проектируют научно-методические основы программно-целевых технологий управления, разрабатывают педагогические условия использования идей и принципов проектного менеджмента как нового инструмента реализации стратегии системных изменений в дополнительном образовании детей.

#### Библиографический список

1. Кульневич С.В. *Педагогика личности от концепций до технологий*. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 2001.
2. *Дополнительное образование детей*. Под ред. О.Е. Лебедева. М.: Владос, 2000.
3. Белякова, Т.С. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 3 (28): 62-66.
4. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии Тьюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию. *Вестник Университета (ГУУ)*. 2014; 2: 235.
5. Игропуло И.Ф., Семина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Проектирование магистерской программы по направлению «Педагогическое образование» в контексте методологии TUNING (опыт Северо-Кавказского Федерального университета). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1 (44): 26-28.
6. Логинова Л.Г. *Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей*. М.: Владос, 1999.
7. Игропуло И.Ф. *Управление инновационными процессами в образовательном учреждении: методология, теория, технология*. Москва, 2003.
8. Голышев И.Г. Проектно-целевой подход к управлению интеграцией профессионального образования и производства в регионе. *Среднее профессиональное образование*. 2011; 11:7-11.
9. Игропуло, И.Ф. *Методология разработки теории управления инновационными процессами в образовательном учреждении*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Ставрополь, 2004.
10. Семенов Ю.Г. Гуманитарные технологии в контексте организационной культуры. *Вопросы управления*. 2007; 1.
11. Хадикова Е.Н., Сорокопуд Ю.В. Роль гуманитарных технологий в подготовке магистров направления «Педагогическое образование». *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 6: 143-145.

#### References

1. Kul'nevich S.V. *Pedagogika lichnosti ot koncepcij do tehnologij*. Rostov-na-Donu: Tvorcheskij centr «Uchitel'», 2001.
2. *Dopolnitel'noe obrazovanie detej*. Pod red. O.E. Lebedeva. M.: Vlados, 2000.
3. Belyakova T.S. Osobennosti organizacii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya deyatel'nosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 3 (28): 62-66.
4. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Ispol'zovanie metodologii Tyuninga pri proektirovanii masterskih programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu. *Vestnik Universiteta (GUU)*. 2014; 2: 235.
5. Igropulo I.F., Semina I.S., Sorokopud Yu.V., Shapovalov V.K. Proektirovanie masterskoj programmy po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» v kontekste metodologii TUNING (opyt Severo-Kavkazskogo Federal'nogo universiteta). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1 (44): 26-28.
6. Loginova L.G. *Attestaciya i akkreditaciya uchrezhdenij dopolnitel'nogo obrazovaniya detej*. M.: Vlados, 1999.
7. Igropulo I.F. *Upravlenie innovacionnymi processami v obrazovatel'nom uchrezhdenii: metodologiya, teoriya, tehnologiya*. Moskva, 2003.
8. Golshev I.G. Proektno-celevoj podhod k upravleniyu integraciej professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva v regione. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2011; 11:7-11.
9. Igropulo, I.F. *Metodologiya razrabotki teorii upravleniya innovacionnymi processami v obrazovatel'nom uchrezhdenii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Stavropol', 2004.

10. Semenov Yu.G. Gumanitarnye tehnologii v kontekste organizacionnoj kul'tury. *Voprosy upravleniya*. 2007; 1.
11. Hadikova E.N., Sorokopud Yu.V. Rol' gumanitarnykh tehnologii v podgotovke magistrrov napravleniya «Pedagogicheskoe obrazovanie». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 6: 143-145.

Статья поступила в редакцию 22. 01.15

УДК 371

**Hrapal L.R.**, Doctor of Science (Pedagogy), Assisting Director of Innovation Development, Institute of Psychology of Professional Education (Kazan, Russia), E-mail: lora.a2005@mail.ru

**Akhmetshina G.H.**, senior teacher, Privolzhie Interregional Center of Developing Professional Qualification and Retraining of Teachers, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: gala121h@yandex.ru

**Zamaletdinova Z.I.**, senior teacher, Privolzhie Interregional Center of Developing Professional Qualification and Retraining of Teachers, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: z.zamaletdinova@mail.ru

**Halikov H.I.**, pedagogue on national education, Management Office of Education of Committee of Municipal Education of Kazan City in Vakhitovsky and Privolzhsky Districts (Kazan, Russia), E-mail: Halikilyas@mail.ru

**CONCEPTUAL MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNG STUDENTS AS A CONDITION OF FORMING CIVIL IDENTITY IN A MULTI-CULTURAL LEARNING ENVIRONMENT.** This article studies a problem of promotion of patriotic ideas among students, as well as denoting the need for actions aimed at uncovering values in the process of upbringing and developing a particular Russian consciousness. As a result, the creation of projects, models and programs aimed at patriotic education is of paramount importance at present time. The paper introduces a conceptual model of patriotic upbringing in the modern multicultural educational environment of schools. The model that is offered by the authors is described as a particular kind of interaction between teachers and high school students. The aim of this interaction is the implementation of patriotic education as one of the factors in the process of formation of civil consciousness. The technology of patriotic upbringing should be aimed at forming conditions necessary for the national revival of Russia as a great nation.

**Key words:** patriotic education, multicultural learning environment, civic identity.

**Л.Р. Храпаль**, д-р пед. наук, зам. директора по инновационному развитию Института психологии профессионального образования РАО, г. Казань, E-mail: lora.a2005@mail.ru

**Г.Х. Ахметшина**, ст. преп. Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: gala121h@yandex.ru

**З.И. Замалетдинова**, ст. преп. Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, E-mail: z.zamaletdinova@mail.ru

**Х.И. Халиков**, методист по национальному образованию «Управления образования исполнительного комитета муниципального образования города Казани по Вахитовскому и Приволжскому районам», г. Казань, E-mail: Halikilyas@mail.ru

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В данной статье рассматривается проблема патриотического воспитания учащейся молодежи, указывается на необходимость деятельности, направленной на обнаружение ценностных ориентиров для процесса воспитания, формирования российской гражданской идентичности. На этой основе приоритетным является направление, ведущее к созданию проектов, моделей, программ патриотического воспитания. В работе представлена концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи в современной поликультурной образовательной среде. Спроектированная концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи определяется как путь взаимодействия педагога и студента (старшего школьника). Цель взаимодействия – реализация патриотического воспитания учащейся молодежи как фактора формирования гражданской идентичности. Технология патриотического воспитания должна быть направлена на создание условий для национального возрождения России как великой державы.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, поликультурная образовательная среда, гражданская идентичность.

В государственной Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации и разработанной на её основе государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011 – 2015 гг.» уделяется пристальное внимание воспитанию у учащейся молодежи гражданской ответственности и патриотизма как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей. Решение этой проблемы возложено, в первую очередь, на различные образовательные учреждения, объединяющие деятельность всех социальных институтов, целью которой является формирование у учащейся молодежи идеалов и опыта служения Отечеству.

Процессы, характерные для перестроечного и последующего за ним периода, привели страну к ситуации, при которой система образования, некогда имеющая обширное влияние на процесс воспитания молодежи как полноценных граждан и патриотов, значительно утратила свой воспитательный потенциал.

Остановка процессов, приводящих к расколу страны, достижение не декларируемого, а реального единства правового, политического и социально-экономического пространств станет бесповоротным при раскладе, обеспечивающем всем народам, проживающим на территории России, ощущение принадлежности



сти к единому многонациональному государству, сложившемуся на основе многовековой культурно-исторической общности.

Вот почему сегодня является необходимой деятельностью, направленная на обнаружение не подвергаемых сомнению ценностных ориентиров для процесса воспитания в пространстве многовековых основ национальной духовности. В настоящем – это различные конфессии, государственность, патриотизм, соборность, милосердие, взаимопомощь, благотворительность, а также ценности, необходимые в будущем: инициативность, социальная мобильность, предприимчивость, толерантность [1].

В условиях современной поликультурной образовательной среды одной из важнейших концептуальных проблем становится осмысление феномена патриотизма, его миссии в современном российском обществе, и на этой основе приоритетным является направление, ведущее к созданию проектов, моделей, программ и технологий патриотического воспитания.

Разработанная **концептуальная модель патриотического воспитания** как фактора формирования гражданской идентичности учащейся молодежи (далее – концептуальная модель) заключается в систематизированном и последовательном изложении теоретических основ формирования патриотизма у учащейся молодежи, обосновании его изначальных установок, цели, содержания, задач, принципов, направлений, форм, методов, а также условий обеспечения эффективного функционирования. Сущность этой деятельности детерминирована, с одной стороны, интересами и требованиями общества, а также социальных и государственных институтов к личности, с другой – интересами самой личности, её отношением к проблемам, встающим перед социумом и государством. Выстроенная модель систематизирует весь процесс патриотического воспитания в образовательной организации: теоретические, методико-технологические основания обеспечения формирования гражданской идентичности учащейся молодежи, включает текущие и перспективные задачи воспитательной деятельности, научно обоснованное планирование, содержание патриотического воспитания, организационно-педагогические условия обеспечения патриотического воспитания (институциональное и информационное обеспечение, утверждение патриотизма в качестве одной из важнейших ценностей молодежи, создание нормативно-правовых основ патриотического воспитания, разработка научно-теоретических основ патриотического воспитания, научно-методическое обеспечение). Представлены алгоритм деятельности педагога (целеполагание → планирование → мотивация → совместная деятельность → рефлексия → коррекция) и алгоритм деятельности учащейся молодежи (усвоение опыта познавательной деятельности → усвоение опыта эмоционально-ценностных отношений → усвоение действенно-практического опыта).

Цель патриотического воспитания – развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития. Технология патриотического воспитания должна быть направлена на создание условий для национального возрождения России как великой державы.

Спроектированная концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи определяется как путь взаимодействия педагога и студента (старшего школьника). Цель взаимодействия: реализация патриотического воспитания учащейся молодежи как фактора формирования гражданской идентичности (Рис.1)

Концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи состоит из трёх основных блоков: мотивационно-целевого, содержательно-технологического и оценочно-результативного.

**В мотивационно-целевой блок** модели включены основные задачи, подходы и основополагающие принципы, руководствоваться которыми необходимо в реализации целей патриотического воспитания учащейся молодежи.

В исследовании педагогических условий эффективного патриотического воспитания учащейся молодежи выбраны *системный и социокультурный подходы*. *Системный подход* рассматривается как методология специального научного познания и социальной практики, в основе системного подхода лежит исследование объекта как системы - выявление основных элементов, структуры, связи элементов; выделение функций отдельных уровней системы. *Социокультурный подход* к исследованию

проблемы патриотического воспитания учащейся молодежи позволяет рассматривать каждую личность в процессе взаимодействия социального и культурного начал; каждого учащегося, студента рассматривать как свободную активную индивидуальность, ориентированную на творческую деятельность.

Система принципов теории воспитания реализует концептуальную функцию воспитания, следовательно, определяет подходы к отбору содержания, форм и технологий воспитания. В результате осмысления общих принципов воспитания и частных принципов патриотического воспитания, выделены следующие основополагающие принципы:

общенаучные (научность, гуманизм, демократизм);  
аксиологические (приоритетность исторического и культурного наследия, ценностей традиций);  
психолого-педагогические (учёт индивидуальных особенностей, способностей и качеств личности);  
преимущества (использование зарекомендованных эффективных форм и методов патриотического воспитания во взаимосвязи учебной и внеучебной работы);  
толерантности (формирования человеческих ценностей и воспитания терпимости по отношению к другим культурам) [2].

**Содержательно-технологический блок** включает организационно-педагогические условия обеспечения патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности, содержание, ведущие технологии и организационные формы патриотического воспитания, а также алгоритм деятельности педагога и учащейся молодежи.

Говоря о концептуальной модели патриотического воспитания учащейся молодежи, сделаем следующие уточнения:

речь идёт о создании универсальной модели, которая может служить основой для разработки педагогом собственной (авторской) модели;

мы выделяем два основных аспекта: моделирование содержания, которое воспитуемые должны усвоить, и моделирование воспитательного взаимодействия субъектов и объектов педагогического процесса.

В соответствии с представлениями об этапах, отражающих последовательность развития целостного педагогического процесса, деятельность по патриотическому воспитанию учащейся молодежи имеет циклический характер и может подразделяться на:

- подготовку педагогического процесса;
- осуществление педагогического процесса;
- анализ результатов.

По мнению Г.Б. Барышниковой, технология воспитания включает в себя определенную последовательность процедур:

- определение четкой конкретной цели;
- разработка «пакета» теоретических оснований;
- поэтапная, пошаговая структура деятельности;
- анализ результатов [3].

При создании концептуальной модели патриотического воспитания учащейся молодежи была использована логика процесса педагогического проектирования, предложенная А.И. Богатыревым и анализ различных моделей педагогической деятельности. Алгоритм представлен в виде девяти пошаговых умственных действий и операций, посредством которых осуществляется моделирование [4].

*Шаг 1. Анализ развития педагогической ситуации и формулировка проблемы.*

*Результат:* анализ состояния патриотического воспитания и патриотической воспитанности учащейся молодежи в современной педагогической теории и практике.

*Шаг 2. Выдвижение идей в рамках определенной системы ценностей и подходов, которые могут способствовать разрешению противоречий и проблем.*

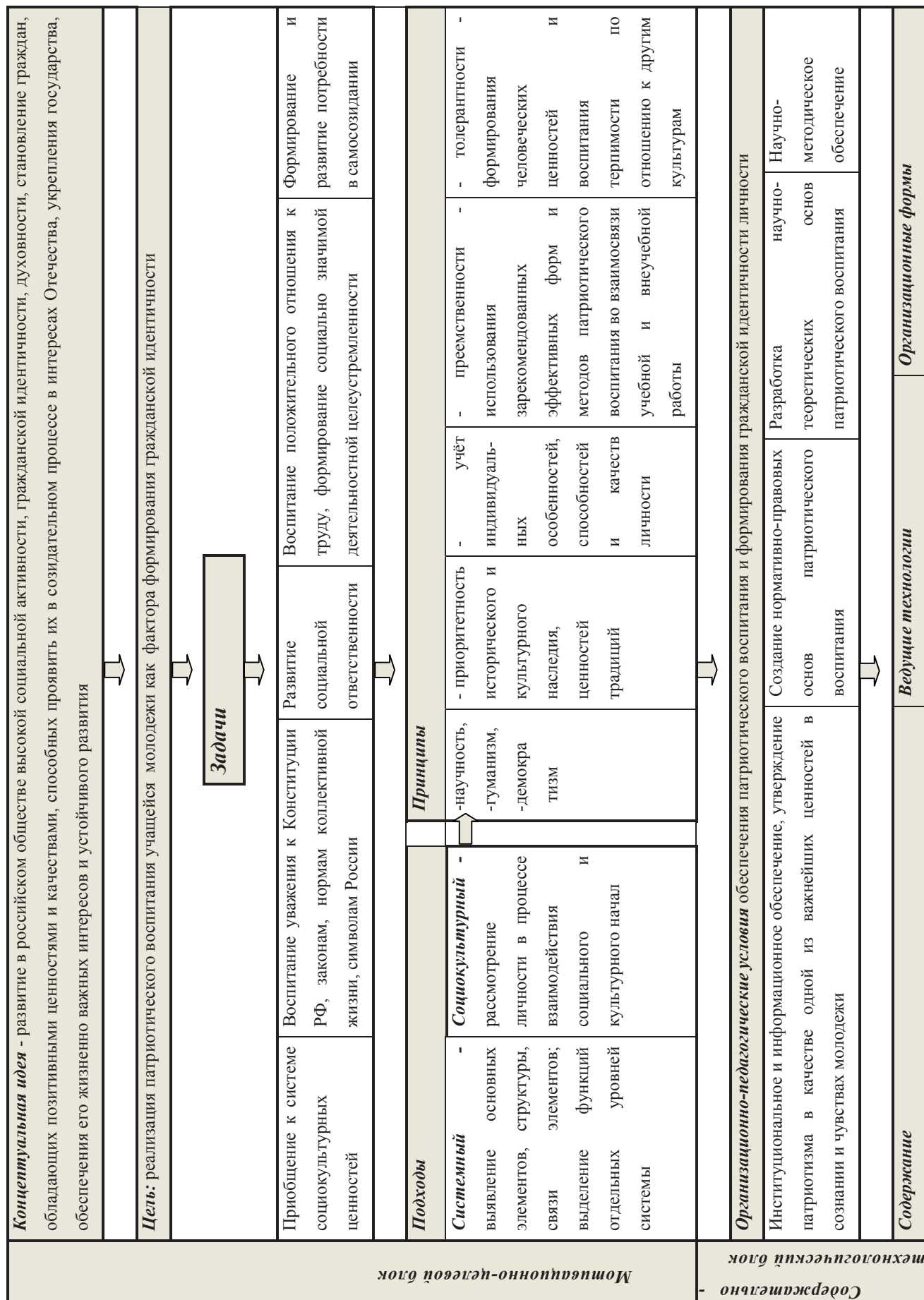
*Результат:* определены концептуальные подходы и идеи, которые легли в основу разработанной концептуальной модели патриотического воспитания учащейся молодежи.

*Шаг 3. Построение концептуальной модели желаемого педагогического объекта в соответствии с ведущими идеями и ценностями.*

*Результат:* определена модель желаемого - личность с высоким уровнем патриотической воспитанности и сформированность гражданской идентичности учащейся молодежи.

*Шаг 4. Формулировка предположения о способах достижения целей, а также варианты поэтапной деятельности.*

*Результат:* для достижения цели осуществлены следующие действия и операции: определены задачи, принципы как



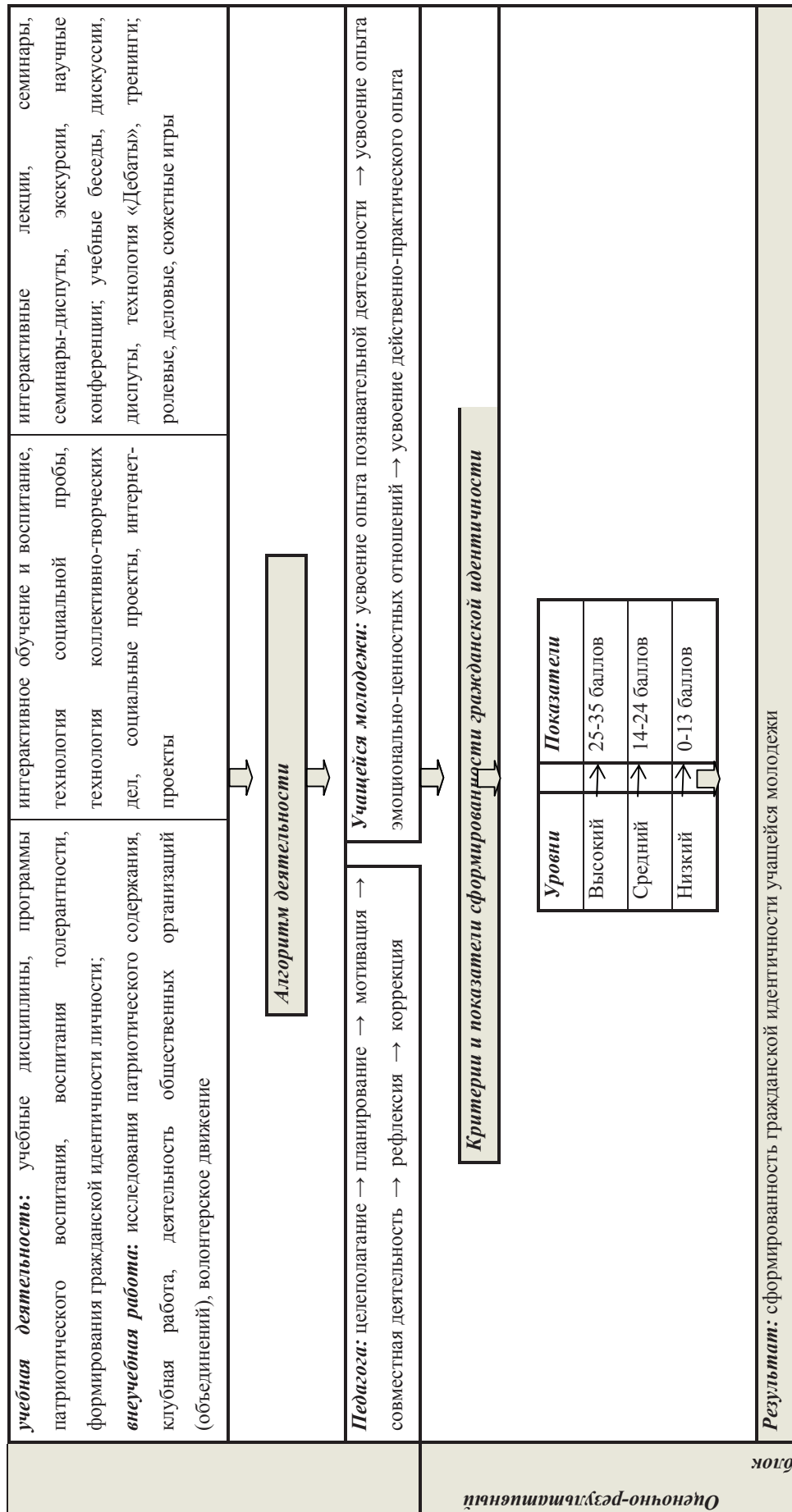


Рис. 1. Концептуальная модель патриотического воспитания как фактора формирования гражданской идентичности учащейся молодежи



основные ориентиры патриотического воспитания, организационно-педагогические условия патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности, содержание, ведущие технологии и организационные формы патриотического воспитания, а также алгоритм деятельности педагога и учащейся молодежи.

*Шаг 5. Установление критериев оценки ожидаемых результатов.*

*Результат:* установлены критерии и показатели оценки ожидаемых результатов патриотического воспитания учащейся молодежи.

*Шаг 6. Выбор оптимального варианта конструируемого проекта в общей модели педагогической деятельности.*

*Результат:* в качестве оптимального выбран вариант аналитической модели процесса патриотического воспитания учащейся молодежи в общей модели педагогической деятельности воспитания.

*Шаг 7. Конкретизация задач, которые необходимо решить для реализации замысла.*

*Результат:* конкретизированы задачи построения алгоритма, отбора содержания деятельности педагога и учащейся молодежи.

*Шаг 8. Этап реализации проекта при непрерывной диагностике, анализе и корректировке деятельности.*

*Результат:* спроектирован этап реализации проекта при непрерывной диагностике, анализе и корректировке проектной деятельности.

*Шаг 9. Заключительный этап: обобщение результатов, выводы, представление опыта педагогической общественности.*

*Результат:* спроектирован заключительный этап: методики сбора показателей, анализ результатов, выводы.

*Разработанная концептуальная модель патриотического воспитания учащейся молодежи выступает в качестве главного педагогического условия и является ключом к усвоению современной молодежью ценностных нормативных характеристик современных представителей гражданского общества:*

осознание себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины и несущего ответственность за её судьбу в современном мире, гражданский патриотизм;

установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой родины»;

готовность к диалогу и сотрудничеству с людьми разных убеждений, национальных культур и религий; толерантность к иному мнению, иной позиции, иному взгляду на мир; великодушие;

осознание своей сопричастности к судьбам человечества; установка на овладение универсальными способами познания мира.

В ежегодных посланиях Федеральному собранию Российской Федерации Президент России В.В. Путин подчеркнул: «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 самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей 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».

#### Библиографический список

1. Мусина В.Е. *Патриотическое воспитание школьников*. Белгород, 2013.
2. Храпаль Л.Р. Организационно-педагогические основы модернизации экологического образования в вузе. *Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики: монография* Available at: vak.ed.gov.ru
3. *Альманах патриотического воспитания*. Под общей редакцией Г.Б. Барышниковой. Ярославль, 2011; Т. I.
4. Богатырев А.И., Устинова И.М. *Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность* Available at: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm)

#### References

1. Musina V.E. *Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov*. Belgorod, 2013.
2. Hrapal' L.R. Organizacionno-pedagogicheskie osnovy modernizacii `ekologicheskogo obrazovaniya v vuze. *Modernizaciya `ekologicheskogo obrazovaniya v vuze v kontekste rossijskoj sociokul'turnoj dinamiki: monografiya* Available at: vak.ed.gov.ru
3. *Al'manah patrioticheskogo vospitaniya*. Pod obschej redakciej G.B. Baryshnikovoj. Yaroslavl', 2011; T. I.
4. Bogatyrev A.I., Ustinova I.M. *Teoreticheskie osnovy pedagogicheskogo modelirovaniya: suschnost' i `effektivnost'* Available at: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i..doc.htm)

Статья поступила в редакцию 29.12.15

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

УДК 159.9. + 316.6 + 37.015.3

*Andronnikova O.O., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Dean of Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: andronnikova\_69@mail.ru, andronnikovaO@gmail.com*

## SUBJECT POSITION OF A TEACHER AS THE CONDITION OF AVAILABILITY FOR WORK WITH VICTIMIZED CHILDREN.

The research paper is dedicated to a problem of forming an important basic concept of psychological and technological preparedness of teachers to work with victimized children. The author has conducted a general review of scientific papers on this issue. The researcher gives a definition of the concept of child victimization and marks features that serve to distinguish the deformation of a personality when a child suffers victimization. Particular attention is paid to the theoretical and empirical study of subject position as one of the conditions of development of preparedness among teachers to work with victimized children. The results of empirical analysis of the relationship between professional important knowledge, skills and qualities of the teacher and the parameters of the subject position the teacher are presented. The study has involved 62 primary school teachers and 76 experts. The work proves the connection of preparedness of teachers to work with victimized children on one side and the expression of motivational-value, reflective-assessment and regulatory-activity components in the subject position the teacher on the other side.

**Key words:** subject position of a teacher, child victimization, preparedness, educational support.

*О.О. Андронникова, канд. психол. наук, доц., декан факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: andronnikova\_69@mail.ru, andronnikovaO@gmail.com*

## СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ С ВИКТИМНЫМИ ДЕТЬМИ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме формирования базовых концепций психологической и технологической подготовки педагогов к работе с виктимными детьми. Предложен общий обзор научных работ по рассматриваемой проблеме. Определено понятие детской виктимности, выделены особенности ребенка с виктимной деформацией личности. Особое внимание уделено теоретическому и эмпирическому изучению субъектной позиции в качестве одного из условий развития готовности к работе с виктимными детьми. Представлены результаты эмпирического анализа взаимосвязи между профессионально-значимыми знаниями, умениями и качествами педагога и параметрами субъектной позиции педагога. В исследовании приняли участие 62 учителя начальных классов и 76 человек экспертной группы. В результате получены особенности связи готовности работать с виктимными детьми с показателями мотивационно-ценностного, рефлексивно-оценочного и регулятивно-деятельностного компонентов субъектной позиции педагога.

**Ключевые слова:** субъектная позиция педагога, детская виктимность, готовность, педагогическое сопровождение.

В современном мире всё чаще поднимаются вопросы виктимности личности, формирующейся в неблагоприятных социально-психологических условиях развития. Наиболее часто подвержены виктимизации дети. Рост количества виктимных детей приводит к необходимости разработки специальных способов психологического, педагогического сопровождения. Однако педагог зачастую оказывается не готовым к работе с виктимными детьми, во-первых, в силу недостаточной технологической подготовленности, выражающейся в незнании специальных методов работы с данной группой детей, во-вторых, в силу несформированной субъектной позиции, не позволяющей устанавливать субъект-субъектные взаимодействия, являющихся необходимыми в процессе воспитания и обучения виктимных детей. Актуальной становится подготовка специалистов, обладающих необходимыми базовыми концепциями в области психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих виктимную деформацию личности.

В настоящее время интерес к проблеме жертвы все больше возрастает и приобретает глобальный характер. Вопрос виктимности рассматривается в разных областях науки: криминалистике и виктимологии (Д.В. Ривман), девиантологии (Ю.А. Клейберг), педагогике (А.В. Мудрик), клинической психологии (С.Н. Ениколопов), социологии (Г.И. Козырев), возрастной, социальной и практической психологии (Л.М. Митина; Е.В. Руденский; И.А. Фурманов), кризисной психологии и психологии экстремальных ситуаций (И.Г. Малкина-Пых; Н.Г. Осухова; Л.А. Пергаменщик).

Феномен виктимности в исследованиях толкуется также по-разному: как некое устойчивое личностное свойство, как способность, девиация, как психологическое расстройство, как предрасположенность индивида становиться жертвой неблагоприятных условий социализации. В рамках нашего исследования нам наиболее близким представляется понимание виктимности как совокупности свойств человека, обусловленных рядом условий, способствующих дезадаптивным формам поведения и

приводящие к ущербу здоровью (физическому или психическому) [1, с. 20].

Опираясь на проведённый анализ основных положений по проблеме виктимности, а также цель нашего исследования, мы под детской виктимностью будем понимать предрасположенность ребёнка становиться жертвой неблагоприятных условий социализации. В качестве негативных факторов социализации выступают: индивидуально-психологический фактор (психодинамические особенности, экстра/интрапунитивные способности (скорость и вариативность при переработке информации), форма и порог эмоциональной реакции, затрудняющие быструю социально-психологическую адаптацию детей, в условиях нестабильной среды); личностный фактор (особенности картины мира, образа-Я, низкий уровень доверия и открытости миру, низкая коммуникативная компетентность и произвольность, отсутствие устойчивых ценностных ориентации); психолого-педагогический фактор (дефекты школьного и семейного воспитания, определяющие неблагоприятную межличностную ситуацию развития); социально-психологический фактор (неблагоприятный социальный статус ребенка, отсутствие просоциальной референтной группы, устойчивой социальной сферы общения, которые обеспечивали бы овладение и интериоризацию социально значимых норм и ценностей) [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8].

В детском возрасте воздействие негативных факторов можно предотвращать, исключать или, по крайней мере, значительно снижать в условиях образовательного пространства при правильной организации работы педагога с виктимными детьми [6].

Исследования А.К. Марковой [3], Л.М. Митиной [5], Т.И. Шульги [9] показывают, что не каждый педагог в полной мере использует необходимый и достаточный арсенал нужных педагогических воздействий, следовательно, не каждый педагог может эффективно организовать педагогический процесс и достигнуть значимых результатов во взаимодействии с виктимным ребенком, в силу несформированности психологической готовности работы с виктимным ребенком.

Педагог, работающий с виктимными детьми, должен не только знать специфику их развития, психологические особенности, разницу в работе с обычными и виктимными детьми, требующими больше времени, терпения, использования иных педагогических подходов, привлечения к работе психологов, но педагог должен обладать готовностью к работе с такими детьми.

Проблема готовности в психологической науке рассматривается в рамках разных подходов: готовность рассматривается как установка (Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Асмолов и др.), как психическое состояние (А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясичев, А.Ц. Пуни, В.Н. Пушкин, Л.С. Нерсисян и др.), как качество, свойство личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Т.И. Воронова, Л.А. Емельянова, Е.А. Савченко и др.). Изучением формирования готовности к взаимодействию с виктимными детьми в условиях высшего учебного заведения занимается А.Б. Серых [7]. Несмотря на это на сегодняшний день не до конца остаются изученными вопросы психологических условий и механизмов развития готовности работающих педагогов к работе с виктимными детьми.

Готовность к работе с виктимными детьми выступает динамическим образованием, интегрирующим в себе различные стороны личности (профессионально значимые знания, умения и качества), определяющие возможность эффективного взаимодействия с данной группой детей.

Одним из важнейших условий готовности педагога к работе с виктимными детьми выступает его субъектная позиция, которая:

- позволяет педагогу исполнять свою педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне в новых культурных, социально-экономических условиях;
- ведёт к развитию социальной и профессиональной устойчивости;
- помогает осознанно выстраивать педагогу этапы своей профессионализации, противостоять профессионально-личностным деформациям;
- выстраивать эффективные взаимодействия с виктимными детьми, устанавливая субъект-субъектные взаимодействия и показывая детям возможности окружающего мира для самореализации и обретения собственной субъектности.

Вопросы субъектной позиции педагога также малоизучены, как правило, затрагиваются отдельные аспекты субъектности будущего педагога (Г.И. Аксенова, Р.Ш. Акбашева, Е.К. Дворянкина, А.С. Лебедев, А.М. Трещев и др.), психологический анализ субъек-

ектной позиции педагога на этапе самоактуализации представлен в работах Ю.Л. Блиновой.

Субъектная позиция педагога представляя собой целостное, динамическое личностное образование, включающее в себя систему выработанных личностью способов активной реализации ценностных отношений к себе, к субъектам педагогического процесса, собственной профессиональной деятельности, способствующее эффективному осуществлению педагогом профессиональной деятельности является условием готовности педагога к работе с виктимными детьми [2]. Она способствует развитию стремления педагога получать и развивать необходимые профессиональные знания и умения работы с виктимными учащимися: знания об особенностях детской виктимности, причин ее появления, специфики виктимного поведения детей, выработка собственной методики взаимодействия с виктимными учениками, воспитания и коррекции их поведения и т.п.

Теоретический анализ позволил нам сформулировать гипотезу, для проверки которой в рамках магистерской работы Н. Галитарова было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 62 учителя начальных классов, проходивших курсы повышения квалификации, со стажем педагогической деятельности от 5 до 12 лет, выступивших в качестве основной группы исследования. А также 76 человек – экспертная группа, состоявшая из представителей администрации, коллег, хорошо знающих того или иного учителя.

Для решения поставленных задач использовались: метод рейтинга «компетентных лиц», методика самооценки затруднений во взаимодействии с виктимными детьми, ранжирование личностных качеств, позволяющих педагогу взаимодействовать с виктимными детьми и влиять на их развитие, уровень сформированности профессионально-значимых умений для эффективного взаимодействия с виктимными детьми; опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», тест смысловых ориентаций «СЖО» Д.А. Леонтьева, самоактуализационный тест «САТ» Л.Я. Гозмана, «Опросник исследования автономности – зависимости личности» Г.С. Прыгина, методика определения индивидуальной меры рефлексивности (ИМР) А.В. Карпова, В.В. Пономарева.

Методы математической обработки данных: корреляционный анализ по г-критерию Спирмена. Расчеты проводились в программе Statistica 8.0.

**Общий уровень развития конкретных умений и навыков**, необходимых для практической деятельности в образовательном процессе с виктимными детьми определялся, согласно градации А.Б. Серых [7], как достаточный: педагоги умеют эффективно организовывать образовательный процесс, выстраивать собственные взаимоотношения с детьми, взаимоотношения между детьми в группах, быстро устанавливать контакт с виктимными детьми, заинтересовывать их перспективой совместной деятельности, планировать и определять содержание воспитательной работы в перспективном аспекте и т.д.

Далее были изучены основные **содержательные характеристики субъектной позиции** педагога с помощью установленных методик: в целом педагогов данной выборки можно охарактеризовать как стремящихся к самоактуализации, осознанию и пониманию собственных потребностей и чувств, реализации своих ценностей, способных действовать в быстро меняющихся условиях окружающей действительности, быстро принимающих раздражение и гнев, возникающие в ходе образовательного процесса, как естественные проявления человека. Однако, несмотря на то, что педагоги стремятся выстраивать субъект-субъектные взаимодействия в ходе профессиональной деятельности, они испытывают сложности в принятии природы другого человека, не всегда объективно оценивая возможности развития окружающих людей, в том числе, своих учеников. Также педагоги обладают высоким стремлением к познанию окружающего мира, развитой рефлексивностью и средними показателями автономности-зависимости.

На основании исследования, можно сделать вывод о том, что субъектная позиция педагога, как и готовность к работе с виктимными детьми, не обладает однородностью входящих в неё компонентов, имея как средние, так и низкие показатели содержательных характеристик компонентов субъектной позиции.

Проведенный корреляционный анализ выявил устойчивые взаимосвязи между **показателями субъектной позиции педагога и его готовностью взаимодействовать с виктимными детьми**:



- умение наблюдать педагогический процесс, выделять тех детей, которые требуют особого внимания, имеет восемь прямых умеренных связей с показателями субъектной позиции педагога. Данные связи указывают на то, чем выше показатели мотивации достижения, автономности, рефлексивности, чем в большей степени педагог стремится воспринимать и познавать окружающий мир, людей, такими, как они есть на самом деле, принимая собственные эмоции и чувства и старается контролировать свою жизнь, тем в большей степени он будет способен в рамках педагогического процесса выделять виктимных детей, наблюдать особенности их поведения и обучения;

- умение вырабатывать на основе наблюдений оптимальную стратегию и тактику взаимодействия с виктимными детьми тем выше, чем в большей степени педагог обладает гибкостью поведения, независимостью в ценностях и поступках, мотивацией достижения, продуктивностью и осмысленностью жизни, пониманием и принятием себя и других людей;

- владение методами и приёмами выбора стиля общения в зависимости от вида и типа виктимности тем лучше, чем более педагог целеустремлен, выстраивает конкретные перспективы своей деятельности, чувствует осмысленность, направленность своей жизни, принимает себя таким, как есть, вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков, нацелен на выстраивание глубоких и тесных эмоционально-насыщенных контактов с людьми, стремится к постоянному личностному развитию;

- умение выявить главное, существенное в системе «педагог – виктимный ребенок» эффективнее формируется, если педагог, способный устанавливать субъект-субъектные взаимодействия, обладает высокой мотивацией достижения, творческой направленностью, отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, нацелен на познание самого себя, окружающих людей и мира в целом, обладает ценностью самоактуализации;

- умение находить нестандартные методы, оригинальные пути решения возникающих с виктимными детьми проблем имеет более высокие показатели при развитых творческих способностях педагога, высокой ценности и стремлении к самоактуализации, осмысленности жизни, понимании того, что человек сам способен управлять ей.

Показатели субъектной позиции педагога также имеют прямые корреляции с такими умениями как умение устанавливать причинно-следственные связи и зависимости наблюдаемых фактов, явлений, ситуаций, владение обобщенностью, нестереотипностью и диалогичностью педагогических ситуаций, предвидение и прогнозирование возможных результатов взаимодействия со всем коллективом учащихся, с отдельной виктимной личностью в нем.

В ходе корреляционного анализа **затруднений во взаимодействии с виктимными детьми с субъектной позицией педагога** были выявлены положительные взаимосвязи, показывающие, что:

– педагоги будут испытывать меньше затруднений при общении с виктимными детьми и установлении с ними эмоционального контакта, если будут обладать положительным восприятием себя, принятием собственных эмоций и чувств, возникающих в ходе взаимодействий с окружающими, безоценочным, нестереотипным, положительным отношением к людям, способностью к субъект-субъектному общению;

– педагог меньше испытывает сложностей в создании благоприятного климата в коллективе, коррекции поведения виктимных детей, соблюдении педагогического такта, чем больше ориентирован на четкое достижение целей, уверен в себе, креативен, обладает достаточной свободой выбора, стремлением к самостоятельному планированию и осуществлению деятельности, инициативностью. Данные качества педагога позволяют ему выстраивать межличностные отношения с виктимными детьми, создавать такую атмосферу принятия и сотрудничества, в которой дети будут чувствовать свою защищенность, ценность, а, следовательно, готовы принимать те варианты действий, которые предлагаются педагогом;

– педагог не испытывает трудностей в процессе общения с виктимными детьми, сложностей при анализе взаимо-

действий виктимных детей с другими людьми, а также при разработке программ саморазвития, если имеет высокие показатели креативности, самоподдержки, самостоятельности, целеустремленности, межличностной чувствительности, рефлексивности;

– педагоги в меньшей степени испытывают сложности при организации общения в разных ситуациях и преодоления трудностей взаимопонимания с виктимными детьми в том случае, если обладают уверенностью в своих силах осуществлять контроль над событиями собственной жизни, высокой межличностной чувствительностью, ориентацией на понимание и принятие людей в различных ситуациях.

Таким образом, выявленные взаимосвязи указывают на то, что чем более высоким уровнем развития параметров субъектной позиции обладает педагог, тем в меньшей степени он испытывает затруднений при работе с виктимными детьми.

Корреляционный анализ **профессионально-значимых умений эффективного взаимодействия с виктимными детьми** с параметрами субъектной позиции педагога также показывает наличие взаимосвязей каждого отмеченного умения с показателями мотивационно-ценностного, рефлексивно-оценочного и регулятивно-деятельностного компонентов субъектной позиции педагога.

При корреляционном анализе профессионально-значимых качеств педагога и параметров его субъектной позиции было выявлено 45 взаимосвязей, наиболее интересными и важными с позиции данного исследования, представляются результаты корреляций тех качеств, которые педагогами при ранжировании были поставлены на первые места, как те, которые помогают им в работе с виктимными детьми. Качества эмпатия, находчивость и эрудиция, занявшие три первых места при ранжировании, имеют положительные корреляции со многими показателями субъектной позиции педагога, отражающие ее мотивационно-ценностный и рефлексивно-оценочный компоненты, а привлекательность и скромность, как качества, занимающие последние позиции при ранжировании, имеют обратные взаимосвязи с характеристиками субъектной позиции педагога. Например, скромность имеет 3 умеренных («Мотивация достижения» (-0,43), «локус контроля – Я» (-0,42), «Автономность» (-0,46)) обратных связи.

Осуществленный математически-статистический анализ готовности к работе с виктимными детьми и субъектной позиции педагогов подтвердил предположение о взаимосвязи этих двух феноменов, что с опорой на проведенный теоретический анализ позволяет делать вывод о том, что субъектная позиция педагога выступает одним из условий готовности к работе с виктимными детьми.

Развитие параметров субъектной позиции у педагога обеспечивает формирование у него ценностного отношения к работе с виктимными детьми, познанию её сущности, преобразованию ранее усвоенных и выработке новых способов педагогического взаимодействия с ними. Обретая собственную субъектность (посредством развития параметров субъектной позиции), т.е. придавая ценность собственной личности, рефлексивно осмысливая себя как активного субъекта жизни и деятельности, педагог способен воспринимать учеников в качестве субъектов, а не объектов образования, и соответственно выстраивать субъект-субъектные взаимодействия в образовательном процессе со всеми, особенно с виктимными, учениками. Следовательно, развитие субъектной позиции ведет к формированию и развитию многих профессионально-значимых педагогических умений и качеств, реализуемых в общении с виктимными детьми, а значит развитию готовности к работе с ними.

Дальнейшее исследование по данной проблеме может помочь в выработке новых путей и способов подготовки современных специалистов сферы образования, направленной на развитие субъектности будущего педагога, субъектной позиции в процессе его обучения в высшем учебном заведении, следовательно, ведущее к формированию готовности к работе с виктимными детьми, что приобретает все большую актуальность в современном мире.

#### Библиографический список

1. Андронникова О.О. *Виктимное поведение подростков: факторы возникновения и профилактика*. Новосибирск: НГИ, 2005.
2. Блинова Ю.Л. *Субъектная позиция педагога: теория и психолого-акмеологическое сопровождение*. Казань: ТГГПУ, 2010.
3. Маркова А.К. *Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. Педагогика*. 1995; 6.

4. Мудрик А.В. *Социальная педагогика*. Москва: Инфра-М, 1999.
5. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*. Москва: Академия, 2004.
6. Руденский Е.В. *Генезис, феноменология и онтология дефекта социализации личности учащегося в образовательном процессе российской школы*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Караганда, 2004.
7. Серых А.Б. *Формирование профессиональной готовности педагога к взаимодействию с виктимными младшими школьниками*. Диссертация доктора педагогических наук. Калининград, 2001.
8. Фурманов И.А. Виктимизация школьников со стороны одноклассников как индикатор социально-психологической дезадаптации. *Адаптация личности в современном мире*. Саратов: Научная книга, 2011.
9. Шульга Т., Олиференко Л. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки. *Прикладная психология и психоанализ*. Москва, 1998; 2.

## References

1. Andronnikova O.O. *Viktimnoe povedenie podrostkov: faktory vozniknoveniya i profilaktika*. Novosibirsk: NGI, 2005.
2. Blinova Yu.L. Sub'ektnaya pozitsiya pedagoga: teoriya i psihologo-akmeologicheskoe soprovozhdenie. Kazan': TGGPU, 2010.
3. Markova A.K. Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya. *Pedagogika*. 1995; 6.
4. Mudrik A.V. *Sotsial'naya pedagogika*. Moskva: Infra-M, 1999.
5. Mitina L.M. *Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*. Moskva: Akademiya, 2004.
6. Rudenskij E.V. *Genezis, fenomenologiya i ontologiya defekta socializacii lichnosti uchashchegosya v obrazovatel'nom processe rossijskoj shkoly*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Karaganda, 2004.
7. Seryh A.B. *Formirovanie professional'noj gotovnosti pedagoga k vzaimodejstviyu s viktimnymi mladshimi shkol'nikami*. Dissertaciya doktora pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2001.
8. Furmanov I.A. *Viktimizatsiya shkol'nikov so storony odnoklassnikov kak indikator social'no-psihologicheskoy dezadaptatsii. Adaptatsiya lichnosti v sovremennom mire*. Saratov: Nauchnaya kniga, 2011.
9. Shul'ga T., Oliferenko L. Psihologicheskie osnovy raboty s det'mi «gruppy riska» v uchrezhdeniyah social'noj pomoshchi i podderzhki. *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz*. Moskva, 1998; 2.

Статья поступила в редакцию 05.01.15

УДК 159.922.76:616

**Voroshnina O.R.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Special Pedagogy and Psychology Department, Perm State Humanities Pedagogical University (Perm, Russia), E-mail: Voroshnina3008@yandex.ru

**THE STUDY OF FEATURES OF GENERAL PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN PRETERM INFANTS.** The article presents research on questions of the study of the general mental development of prematurely born babies. In works by Russian researchers this problem is presented from medical positions. At the same time the early birth of a child, a child's early development is an extremely important problem from the psychological and pedagogical point of view. In this article the author defines the psychological meaning of a phenomenon of prematurity. It is understood as a considerable period of isolation and separation, which significantly breaks and even distorts the functioning of a developing "mother-child" system. The author of the research work reveals and describes features of the general mental development of prematurely born babies. The psychological analysis of the general mental development of prematurely born and full-term children of the first year of life allowed the author to allocate the general tendencies inherent in the development of prematurely born babies. The description of possible types and options of the mental development of prematurely born children is also presented in the work.

**Key words:** mental development, baby, prematurely born child, features of mental development, mother child system, interaction with an adult, types and options of mental development.

**О.Р. Ворошнина**, канд. психол. наук, доц., зав. каф. специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Пермь, E-mail: Voroshnina3008@yandex.ru

## ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕГО ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НЕДОНОШЕННЫХ МЛАДЕНЦЕВ

Статья посвящена вопросам изучения общего психического развития недоношенных младенцев. В отечественных исследованиях данная проблема представлена с медицинских позиций. В то же время досрочное рождение ребенка, его раннее развитие – исключительно важная проблема с психологической, педагогической точки зрения. В данной статье автор определяет психологический смысл феномена «недоношенность»: значительный период изоляции и сепарации, который существенно нарушает и даже искажает функционирование складывающейся системы «мать – дитя». Автором статьи выявлены и описаны особенности общего психического развития недоношенных младенцев. Психологический анализ общего психического развития недоношенных и доношенных детей первого года жизни позволил автору выделить общие тенденции, присущие развитию недоношенных младенцев. В статье также представлено описание возможных типов и вариантов психического развития недоношенных детей.

**Ключевые слова:** психическое развитие, младенец, недоношенный ребенок, особенности психического развития, система «мать-дитя», взаимодействие со взрослым, типы и варианты психического развития.

На фоне резкого падения рождаемости увеличивается частота патологии беременности и родов, невынашивания. Увеличение числа недоношенных детей, а также относительно неблагоприятный прогноз их развития в дальнейшем побудили нас обратить внимание на эту категорию детей, относящуюся, по мнению многих исследователей, к группе «высокого риска».

Рождение недоношенного ребенка, процесс его раннего выздоровления и оздоровления – серьезная проблема, интенсивно

изучаемая в медицинской практике [1; 2; 3; 4; 5]. Вместе с тем, преждевременное, досрочное рождение малыша и его раннее развитие – исключительно важная проблема с психологической точки зрения.

Анализ литературы по проблеме недоношенности показывает, что в отечественных исследованиях она представлена исключительно с медицинских позиций. В этом контексте нервно-психическое развитие досрочно родившихся детей часто

оценивается как благоприятное и значительно компенсированное к году, либо к концу раннего возраста. Вместе с тем, анализ отдаленного развития показывает противоречивость между данными раннего (первый год жизни) и более поздних (10 – 14 лет) этапов, когда развитие уже оценивается как проблемное, тревожное, с выраженными отклонениями в эмоциональной сфере, с проблемами школьной дезадаптации и другими нарушениями.

Зарубежные исследователи обращают внимание на следующие специфические черты поведения недоношенных детей, характеризующие ранние этапы жизни: напряжение при взятии на руки, тенденцию к отстранению от взрослого, к избеганию зрительного контакта, отсутствие постуральной адаптации [6; 7]. Отмеченные психологические черты позволяют характеризовать преждевременно родившихся детей как «особенных», прежде всего, в плане их взаимодействия с близкими взрослыми.

На наш взгляд, психологический смысл недоношенности заключается, прежде всего, в том, что значительный период изоляции и сепарации существенно нарушает и даже искажает функционирование складывающейся системы «мать-дитя». По мнению Т. Brazelton, Haith et al, M. Main and D. Weston, Papoushek and Papoushek, F. Pedersen, P. Trad, L. Vedeler и др., на некоторое время женщина оказывается лишённой возможности полноценного контакта с новорождённым именно в тот момент, когда «запускаются» многие поведенческие паттерны реального материнства.

В то же время преждевременно родившийся ребенок проявляет меньшую активность и результативность в процессе взаимодействия со взрослым в силу своей физиологической незрелости, соматических проблем, некоторых поведенческих особенностей. Очевидно, что изучение процесса психического развития преждевременно родившихся детей позволит глубже понять проблемы обозначенной категории детей, фиксируемые в более поздние сроки их жизни и подойти к решению вопросов их психологической профилактики и коррекции, а также более целенаправленно решать вопросы помощи семьям, имеющим «особенных» детей.

В связи с этим целью исследования является изучение особенностей психического развития преждевременно родившихся детей первого года жизни, затрудняющих становление и развитие эмоциональной связи ребенка и матери и осложняющих процесс функционирования системы «мать-дитя» как ключевого условия личностного развития ребенка. Нами определены критерии оценки особенностей психического развития преждевременно родившихся детей.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе отделения недоношенных детей, участков №3,8 поликлиники детской городской клинической больницы № 13 г. Перми. Группа недоношенных детей (48 чел) в нашем исследовании называется экспериментальной (ЭГ). Для сравнения результатов исследований была подобрана контрольная группа (КГ) – доношенные младенцы (17 чел). Данная группа была исследована с целью выявления значения фактора недоношенности в общем психическом развитии ребенка первого года жизни и фактора отрыва ребенка от матери в ранний период его развития. Дети из экспериментальной группы непосредственно после рождения и в ранний период своего развития были разлучены с матерью. Дети из контрольной группы с матерями не разлучались.

При анализе общего психического развития мы опирались на количественно-качественные показатели, разработанные О.В. Баженовой (1983). Для выявления специфики общего психического развития недоношенных детей первого года жизни мы выбрали два критерия: уровень психического развития; динамика психического развития.

В зависимости от уровня психического развития мы наблюдали следующие типы психического развития детей младенческого возраста: нормальное психическое развитие; легкое нарушение психического развития; умеренное нарушение психического развития; тяжелое нарушение психического развития.

**Первый тип – нормальное психическое развитие.** К году у детей оказываются сформированными практически все двигательные, голосовые, эмоциональные реакции, а также взаимодействие со взрослым и действия с предметами. К году у детей с нормальным психическим развитием происходит становление практически всех сенсорных реакций: детям доступна локализация и прислушивание к звуку, дифференциация тона и ритма звуков. Дети достаточно активно осуществляют поиск наполовину и полностью спрятанного предмета, рассматрива-

ние двух объектов и т.д. Сформированность сенсорных реакций позволяет детям к году овладеть действиями с предметами на достаточно высоком уровне. В предметных действиях дети наряду с неспецифическими манипуляциями появляются специфические (разбирают пирамидку, пользуются ложкой, вкладывают мелкие предметы в коробку и т.д.). В эмоциональных реакциях к концу года у детей данной группы проявлялись выраженные отрицательные реакции на неудачу, ласку. К году у детей ярко проявлялась избирательность эмоциональных реакций, выражавшихся в настороженном отношении к незнакомому, в увеличении времени для установления контакта с чужим взрослым, в отказе идти к нему на руки и т.д. В сфере взаимодействия со взрослым дети овладевали различными способами: слежением за направлением взгляда взрослого, появлением пауз в плаче для восприятия реакции взрослого, требованием и возвращением игрушки. К году у детей, имеющих нормальное психическое развитие, происходило становление понимания значения слова «дай», предметной соотнесенности слов и т.д.

Таким образом, в соответствии с критерием – уровень психического развития – все дети данной группы в возрасте 12 месяцев имеют нормальное психическое развитие.

Анализ динамики психического развития недоношенных и доношенных младенцев позволил выявить существенные различия между детьми экспериментальной и контрольной групп. Развитие доношенных младенцев (КГ) можно охарактеризовать как нормальное в течение всего первого года жизни. Развитие недоношенных детей (ЭГ) в первой половине первого года жизни по количественным показателям соотносимо с уровнем умеренного нарушения психического развития. Особенно пострадавшими оказывались двигательные, сенсорные, эмоциональные реакции, а также взаимодействие со взрослым и действия с предметами.

Первое полугодие жизни недоношенных младенцев характеризуется значительным отставанием от нормы. В сфере развития движений к концу первого полугодия дети овладевают подъемом головы, привстают на локтях, появляются реакции направления ручек к объекту, захват и удержание игрушки. Во втором полугодии жизни ребенок активно овладевает переворачиванием со спины на живот, на бок. Наибольшие затруднения у детей вызывают реакции вставания, стояния, самостоятельного сидения, ходьбы. В развитии сенсорных реакций в первом полугодии жизни отмечается запаздывание появления и их качественное своеобразие, которое проявляется в том, что дети длительное время (до 3,5 – 4 мес.) прослеживают траекторию движения предмета скачкообразно. В возрасте до 4,5 мес. у ребенка отсутствуют реакции прослеживания невидимой траектории и предвосхищения. Чаще всего дети фиксируют взгляд на том месте, где исчез предъявляемый предмет, либо очень быстро теряют к ситуации интерес. Во втором полугодии жизни дети более активны в ситуациях поиска наполовину и полностью спрятанного предмета. При рассматривании двух объектов дети не «теряют» ни одного из них, сохраняют к ним внимание только в возрасте около года. В плане развития действий с предметами в первом полугодии длительное время оказывается недостаточной активность рук, дети плохо удерживают игрушку, часто теряют, не захватывают её. Во втором полугодии жизни действия с предметами значительно оформляются: ребёнку требуется меньшая стимуляция для захвата, манипуляций с предметами, после полугода ребенок удерживает две игрушки, к году появляется захват третьей игрушки.

Особенно яркие отличия в развитии недоношенных и доношенных младенцев наблюдаются при изучении взаимодействия со взрослым. При изучении обозначенной линии развития типично развивающихся детей (КГ) было выявлено, что для их поведения в эксперименте «Формальное общение» характерно:

а) в 2 – 3 мес. – постоянное снижение числа улыбок, отсутствие попыток инициировать контакт, выраженная фиксация внимания на взрослом;

б) в 4,5 – 6 мес. – резкое снижение числа улыбок в первых сериях эксперимента, что показывает на дифференциацию ситуации «формального общения», попытки инициировать контакт, активный протест против формальности общения, яркая положительная реакция на эмоционально-речевое воздействие взрослого в конце эксперимента.

Для недоношенных детей характерно ослабление развития мотивационно-потребностной сферы: дифференциация ситуации выражена слабее; попыток инициировать контакт значительно меньше, они менее ярко окрашены, уровень внутренней



активности снижен; протест на формальное общение носит пассивный характер. При этом ребёнок «возвращается» к взрослому, эмоционально выразительно реагирует на восстановление эмоционально-речевого взаимодействия.

Среди детей, имевших к году нормальный уровень психического развития, мы наблюдали 15 недоношенных (ЭГ), 12 доношенных (КГ). У доношенных детей (КГ) развитие мотивационно-потребностной сферы можно диагностировать как нормальное. У 10 недоношенных младенцев наблюдается ослабление развития мотивационно-потребностной сферы. Таким образом, фактор разлучения с матерью является важным в плане развития мотивационно-потребностной сферы недоношенного младенца

**Второй тип** психического развития – *легкое нарушение психического развития*. Для детей этой группы характерно отставание от нормы, которое проявляется в незначительном отставании от нормального психического развития. Дети к 10 месяцам овладевают контролем головы, рук, туловища. Захват игрушки долгое время плохо координирован, движения пальцев мало дифференцированы, двигательная активность низкая. Дети сидят с округлой спиной, плохо выражены реакции подтягивания и ползания. В сфере «взаимодействия со взрослым» у детей этой группы оказывается несформированной потребность в общении: дети слабо дифференцируют ситуацию, нет яркого протеста на её формальный характер; отмечается малое количество обращений ко взрослому, неяркость улыбок, слабость вокализаций. Отмечается слабая заинтересованность детей в играх с идентичными и неидентичными ролями.

В группе обследуемых нами детей лёгкое нарушение психического развития было диагностировано у 3 младенцев из КГ; у 14 младенцев из ЭГ (недоношенных).

Уровни психического развития всех младенцев данной подгруппы можно было классифицировать как лёгкое нарушение. Показатели психического развития колебались в пределах от 6 до 8, опускаясь до 4 единиц по отдельным линиям развития (двигательные и действия с предметами). На наш взгляд, это объясняется тем, что дети данной группы имели в анамнезе диагноз пре- и постнатальная энцефалопатия разного генеза (травматического, гипоксического, смешанного). В исследовании М.В. Колосковой указывается, что негрубая постгипоксическая энцефалопатия не изменяет общей логики психического развития младенца, но сказывается на формировании операциональной структуры его предметной деятельности [8]. Таким образом, в соответствии с критерием уровня, все дети относятся к группе с легким нарушением психического развития (по данным исследования в 12 мес.).

Однако динамика психического развития детей первого года жизни в группе преждевременно родившихся значительно отличается от таковой у доношенных. Недоношенные дети этой группы в ранние периоды младенчества (до 6 мес.) по количественным и качественным показателям относятся к умеренному и тяжёлому типам психического развития. В ранний период жизни многие реакции (двигательные, сенсорные, предметные) появляются со значительным запаздыванием на 2 – 4 мес. На более поздних этапах развитие до определенной степени компенсируется. Дети к 10 месяцам практически овладевают контролем головы, рук, туловища. В двигательных реакциях долгое время отсутствуют ползание, подтягивание. Данные реакции появляются после 8 – 10 месяцев. В целом двигательная активность низкая. Дети начинают садиться в возрасте около 9 мес. Захват игрушки длительное время плохо координирован, движения пальцев рук мало дифференцированы.

У недоношенных детей этой группы также оказывается несформированной потребность в общении. Анализ ситуации «формальное общение» позволяет констатировать следующее:

а) отмечается малое число улыбок на протяжении всех серий эксперимента;

б) отмечается задержка развития мотивационно-потребностной сферы в возрасте 4,5 – 6 мес., которая проявляется в значительном отставании появления способов взаимодействия со взрослым: ребёнок мало улыбается, мало гулит, сигналы, посылаемые взрослому очень слабы, стерты. Отмечается слабая заинтересованность детей в играх с идентичными и неидентичными ролями. К году индекс взаимодействия со взрослым колеблется в пределах от 4 – 6 единиц.

в) в эксперименте «формальное общение» наблюдается:

- дифференциация ситуации выражена слабо, количество улыбок практически не снижается от серии к серии процент

времени отвлечения внимания не растёт, остается стабильным (ок.40-50%);

- инициация контакта: дети малоактивны, улыбки слабые, не выраженные, вокализаций мало, к концу эксперимента дети «затухают». Сигналы, подаваемые ребенком очень слабые;

- протест на «формальное общение» практически не выражен; в течение всего эксперимента дети сохраняют ровное, доброжелательное отношение к ситуации.

При повторном исследовании в возрасте 6 мес. динамики в отношении к ситуации «формальное общение» и в поведении младенцев практически не наблюдалось.

Таким образом, анализ психического развития, характеризующегося легкими нарушениями, и его сравнение в экспериментальной и контрольной группах позволили говорить о специфике развития недоношенных детей. На наш взгляд, можно выделить следующие устойчивые тенденции:

а) значительное отставание всех линий развития в 2 – 3,5 месяца с постепенным выравниванием психического развития к концу первого года. Раннее развитие недоношенных детей диагностируется как тяжело и умеренно нарушенное, к году развитие классифицируется как легко нарушенное;

б) несформированность линии взаимодействия со взрослым.

**Третий тип – умеренное нарушение психического развития**. Третья группа детей сохраняет общую с предыдущей группой тенденцию прогрессивного поступательного развития основных линий. Различия в этих группах наблюдаются в том, что:

а) ранние этапы развития (2 – 3, 5 – 4,5 мес.) характеризуются как психическое развитие с тяжёлыми нарушениями;

б) дальнейшее развитие носит скомпенсированный до определённой степени характер и может быть отнесено к психическому развитию с умеренными нарушениями (особенно страдающими оказываются следующие линии развития: двигательные, сенсорные, действия с предметами, взаимодействие со взрослым, эмоциональная сфера, голосовые реакции);

в) у детей этой группы наблюдается выраженная задержка формирования потребности в общении, связанная, скорее всего, с несформированностью эмоциональной сферы, с достаточно тяжёлыми последствиями преждевременного рождения (у всех детей в анамнезе ПЭП средней степени, морфофункциональная незрелость, СДР), а также с отсутствием контакта с матерью в ранний период развития до 1,5 – 2,5 мес.

В двигательной сфере наблюдается асинхрония появления моторных навыков: большинство реакций развивается со значительным опозданием – на два-четыре месяца. Остальные не заканчивают своего формирования в течение первого года жизни (самостоятельное сидение, ходьба с поддержкой, умение ползать, стоять). В сфере действий с предметами наблюдается непродолжительность, кратковременность интереса к предметам, слабость реакций на новизну, низкий уровень активности при попадании предмета в поле зрения младенца, слабая степень активизации рук при активном тактильном стимулировании ребенка игрушкой или предметом. К году у этих детей оказались практически не сформированными такие действия с предметами как специфические, не специфические манипуляции с предметами. Дети не проявляют интерес к небольшим игрушкам, быстро роняют их, внимание переключается с одного объекта на другой. В процессе кормления дети также проявляют низкую активность.

В эмоциональной сфере отмечается запаздывание в появлении улыбки – после 3 – 4 месяцев. В основном яркие эмоциональные проявления наблюдаются при тактильной стимуляции, менее яркие – при взаимодействии с «говорящим лицом», практически отсутствуют на «одно лицо». У детей отмечается запаздывающее развитие избирательности эмоциональных реакции (иногда она появляется в возрасте 10 – 12 мес.). У всех недоношенных детей в этой группе наблюдалась частая смена эмоций, с преобладанием отрицательных, до 8-10 мес. К особенностям эмоционального статуса можно отнести также: наличие стереотипных движений (раскачивание из стороны в сторону – 1 случай), появление к году реакций страха (собаки, яркой шумной игрушки – 4 случая). Проявление подобных патологических наклонностей отмечается в группе детей, контакт с матерью которых был прерван до 2,5 мес. (госпитализация матери -2 случая, переезд семьи из одного города в другой – 1 случай, постродовая депрессия матери – 1 случай).

Нарушение формирования сенсорной сферы проявляется у этой группы детей в том, что у них со значительной задержкой формируются элементарные реакции типа фиксации и прослеживания – к 3,5 – 4,5 мес. Характерно невыполнение более сложных проб («предвосхищение», «прослеживание невидимой траектории движения объекта», «реакция на исчезнувший объект» и др.). Многие сенсорные реакции прослеживаются только при предъявлении определенных игрушек (ярких, громких). В целом интерес к объектам внешнего мира значительно снижен.

В сфере «взаимодействия со взрослым» у всех детей данной группы была обнаружена задержка формирования потребности в общении. В зависимости от характера реагирования на ситуацию формальное общение выделяется несколько вариантов взаимодействия со взрослым.

#### *I вариант:*

а) дифференциация ситуации не выражена, характерен стойкий интерес к экспериментатору, ровная эмоционально-положительная реакция;

б) инициация контакта – попытки инициировать контакт практически отсутствуют (пассивная позиция ребенка);

в) протест на ситуацию практически не выражен, только в конце появляется хныканье.

Данный тип реагирования наблюдается у недоношенных детей и сохраняется на протяжении всех повторных экспериментов.

#### *II вариант:*

а) дифференциация ситуации: отсутствие эмоционально-положительной реакции на взрослого;

б) инициация контакта: отсутствие попыток инициировать контакт (пассивная позиция);

в) протест не выражен.

#### *III вариант:*

В целом характерна негативная реакция на взрослого. За весь эксперимент ребенок ни разу не улыбнулся. В его поведении наблюдалось раздражение, хныканье. После четырех серий эксперимент пришлось прервать, так как ребенок крайне негативно реагировал на ситуацию. Успокоился после взятия мамой на руки, но ни разу не улыбнулся. Мать отмечает преобладание отрицательных реакций на многие стимулы.

Таким образом, у детей этой группы наблюдается значительное отставание в развитии сферы «взаимодействия со взрослым», которое проявляется в неумении ребенка устанавливать зрительный, эмоциональный контакт, прослеживать взгляд взрослого, играть со взрослым и т.д.

**Четвертый тип – тяжелое нарушение психического развития.** Данный тип представлен в нашем исследовании двумя вариантами психического развития.

Первый вариант психического развития можно характеризовать как тяжелое нарушение, которое никоим образом не компенсируется к году. К 12 месяцам у детей оказываются несформированными все виды реакций. У них практически не компенсируется развитие двигательной сферы: не овладевают сидением, ползанием, хождением, не пытаются сесть, встать, переступать ногами. В сенсорной сфере эти дети практически не проявляют интереса к предметам окружающего мира. Реакции фиксации и прослеживания вызываются только к 10 месяцам. Реакции предвосхищения, прослеживания невидимой траектории не появляются совсем. Глубокая несформированность действий с предметами проявляется в том, что у младенцев на протяжении практически всего года невозможно вызвать даже малой активности в кистях рук. Ребенку оказываются практически недоступными все виды манипуляций с предметами. Обычно манипуляции с предметами ограничиваются кратковременным удержанием пассивно вложенной в руку ребенка игрушки или засовыванием её в рот. Глубокое недоразвитие эмоциональной сферы проявляется в неумении ребенка вступать со взрослым в зрительный и эмоциональный контакт. Эту группу детей характеризует:

- позднее появление улыбки в возрасте после 8 – 10 месяцев (все дети группы);

- неизбирательность эмоциональных реакций: дети практически не различают «своих» и «чужих» (4 наблюдения);

- отсутствие контроля отрицательных и положительных эмоций, которое проявляется либо в неадекватных ситуациях – плач, когда ребенку дают любимую игрушку, улыбка, когда мать выходит из комнаты, оставляя ребенка один на один с чужим, либо в чрезмерно легком возникновении выраженных отрицательных эмоций без очевидных причин (3 наблюдения);

- отсутствие социальной улыбки, адресованной взрослому (2 наблюдения);

- частые улыбки без видимых причин (2 наблюдения).

Во взаимодействии со взрослым у всех детей данной группы выявляется грубое недоразвитие и задержка потребности в общении со взрослым. Дети очень длительно (до 10 – 12 месяцев) не вступают в контакт со взрослыми, человеческая речь и голос не являются для них раздражителями, дети практически не замечают их долгое время. Ребенок не смотрит в глаза взрослому, не прослеживает его взгляд.

Реакция на ситуацию «формальное общение»:

а) дифференциация ситуации отсутствует. Ребенок практически не вступает в контакт. В двух случаях фон поведения ребенка был ровным. Младенец не реагировал на необычность ситуации. Время отвлечения от взрослого колебалось до 70-80 % во всех сериях эксперимента;

б) инициация контакта отсутствует. Ребенок продолжает заниматься «своими делами», не обращая внимания на взрослого;

в) протест на ситуацию отсутствует.

Таким образом, дети не видят «необычности» ситуации, взрослый не является для ребенка стимулом, побуждающим к вступлению в контакт. У детей этой группы наблюдается грубая несформированность способов взаимодействия и недоразвитие потребности в общении со взрослым.

Для второго варианта тяжелого нарушения психического развития характерна общая для раннего этапа развития недоношенных детей тенденция – соответствие ранних (2 – 3,5 месяца) этапов уровню тяжелого нарушения развития. Однако дальнейшее развитие идет по особому пути. В возрасте после 4,5 месяцев у этих детей происходит сначала остановка, а затем, некоторый регресс в становлении отдельных психических функций. В данной группе нами описаны и выделены подобные отклонения у двух детей.

Развитие всех психических сфер в возрасте 2 – 3,5 месяцев соответствовало умеренному и тяжело нарушенному. В возрасте после 4,5 месяцев мы могли наблюдать регресс многих функций: особенно двигательной – ИРд в возрасте 2 месяцев составляет 2 единицы, в 4,5 месяца – 5,1 ед., в 8 – 0,6 ед., в 12 месяцев – 0,2 ед. Значительно пострадало развитие действий с предметами: ИРп в 2 мес. – 2 ед., в 6 мес. – 1,1 ед., в 8 мес. – 0,9 ед., в 10 мес. – 0,8 ед. Пострадало также взаимодействие со взрослым: ИР в 2 мес. – 4 ед., в 4,5 мес. – 1,1 ед., в 12 мес. – 1,3 ед. Остальные сферы психического развития пострадали в значительно меньшей степени. Вероятно, что снижение индексов развития у ребенка связано с нарастанием неврологической симптоматики. В год ребенку был поставлен диагноз: детский церебральный паралич. Раннее развитие ребенка протекало в целом благоприятно, однако возраст 4,5 мес. стал переломным в психическом развитии девочки в связи с нарушением неврологического статуса.

Таким образом, психологический анализ общего психического развития недоношенных и доношенных детей первого года жизни позволил выделить некоторые общие тенденции, присущие развитию недоношенных младенцев:

1. Общее психическое развитие недоношенных детей носит в целом прогрессивный поступательный характер.

2. Ранние периоды психического развития недоношенных младенцев характеризуются значительным отставанием от нормально развивающихся доношенных сверстников, что может объясняться морфофункциональной незрелостью первых, психическое развитие недоношенных младенцев на ранних (2 – 4,5 мес.) этапах развития может классифицироваться как развитие с умеренными и тяжелыми нарушениями.

3. Для большинства недоношенных младенцев характерна несформированность эмоциональной сферы, которая проявляется в неяркости положительных эмоциональных проявлений; позднем появлении улыбки, доминировании в первом полугодии жизни отрицательных эмоций; отсутствии или значительной задержке в появлении избирательности эмоциональных реакций; избегании эмоционального контакта в ранние периоды развития ребенка.

4. У всех недоношенных детей в той или иной степени оказалось нарушенным взаимодействие со взрослым, что может объясняться несформированностью эмоциональной сферы и длительной разлукой (сначала изоляцией, затем сепарацией) с матерью.

С учетом результатов экспериментальной работы (в том числе представленных в настоящей статье) была составлена и реализована программа психологической помощи семьям, воспитывающим недоношенных детей.

## Библиографический список

1. Бомбардирова Е.П. *Нервно-психическое развитие недоношенных детей первых шести лет жизни в зависимости от некоторых биологических и социальных факторов*. Диссертация ... кандидата медицинских наук. Москва, 1979.
2. Волгина С.Я. Состояние здоровья детей, родившихся недоношенными. *Педиатрия*. 1996; 5.
3. Коваленко Ю.Б. Психиатрические аспекты профилактики патологии у детей, родившихся недоношенными. *Социальная и клиническая психиатрия*. 1992; 2.
4. Схотхорст П.Ф., Энгеланд Х. Долговременные поведенческие последствия недоношенности. *Социальная и клиническая психиатрия*. 1996; 23.
5. Хазанов А.И. *Недоношенные дети*. Москва, 1977.
6. Brazelton T.B. *Infants and mothers*. N.Y.: Delta Book, 1983.
7. Trad P. *Infant previewing*. N.Y.: Springer-Verlag, 1990.
8. Колоскова М.В. *Психическое развитие младенцев с повышенным риском заболевания шизофренией*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Москва, 1989.

## References

1. Bombardirova E.P. *Nervno-psichicheskoe razvitie nedonoshennyh detej pervyh shesti let zhizni v zavisimosti ot nekotoryh biologicheskikh i social'nyh faktorov*. Dissertaciya ... kandidata medicinskih nauk. Moskva, 1979.
2. Volgina S.Ya. Sostoyanie zdorov'ya detej, rodivshihsya nedonoshennymi. *Pediatrica*. 1996; 5.
3. Kovalenko Yu.B. Psihiatricheskie aspekty profilaktiki patologii u detej, rodivshihsya nedonoshennymi. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya*. 1992; 2.
4. Shothorst P.F., 'Engeland H. Dolgovremennye povedencheskie posledstviya nedonoshennosti. *Social'naya i klinicheskaya psihiatriya*. 1996; 23.
5. Hazanov A.I. *Nedonoshennye deti*. Moskva, 1977.
6. Brazelton T.V. *Infants and mothers*. N.Y.: Delta Book, 1983.
7. Trad R. *Infant previewing*. N.Y.: Springer-Verlag, 1990.
8. Koloskova M.V. *Psihicheskoe razvitie mladencev s povyshennym riskom zabolevaniya shizofreniej*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 1989.

Статья поступила в редакцию 07.12.14

УДК 37.013.77

**Korlyakova S.G.**, Doctor of Sciences (Psychology), professor, Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, North-Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: s.k2002@mail.ru  
**Gorbachyova T.V.**, Director of Stavropol Children's Music School No. 5 (Stavropol, Russia), E-mail: s.k2002@mail.ru

**MUSICAL PSYCHOTHERAPY AS A MEANS OF HEALTH CARE.** The article discusses the possibility of using methods of music psychotherapy in work with students. Musical therapy is an integral scientific discipline that was born in the second half of the twentieth century. This sphere of research continues to develop in a close interaction with other scientific fields such as medical psychology, music psychology, philosophy, pedagogy, physics, biophysics, etc. The work with a recipient in the process of using means of musical psychotherapy is conducted through his or her involvement in various kinds of musical activity: perception, performance and creativity. The objective of the course is the development and correction of the emotional sphere of children, strengthening their physical health, formation and correction of communicative skills. The article provides recommendations to psychologists and teachers on how to use modern technical means in the process of conducting musical and psychotherapeutic practice.

**Key words:** music therapy, emotional, physical health, communication quality.

**С.Г. Корлякова**, д-р психол. наук, проф. каф. педагогики и психологии профессионального образования Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru  
**Т.В. Горбачева**, директор Ставропольской детской музыкальной школы № 5, г. Ставрополь, E-mail: s.k2002@mail.ru

## МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

В статье рассматриваются возможности использования методов музыкальной психотерапии в работе с учащимися. Музыкальная терапия – интегральная научная дисциплина, рожденная во второй половине XX столетия, продолжает развиваться в союзе с такими науками, как медицинская психология, музыкальная психология, философия, педагогика, физика, биофизика и другие. Работа с реципиентом средствами музыкальной психотерапии осуществляется через его вовлечение в различные виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнение и творчество. Цель занятий – развитие и коррекция эмоциональной сферы детей, укрепление их физического здоровья, формирование и коррекция коммуникативных качеств. В статье даются рекомендации психологам и педагогам по использованию современных технических средств в процессе проведения музыкально-психотерапевтических занятий.

Статья выполнена при поддержке Гранта Президента Российской Федерации. Распоряжение Президента РФ от 5 марта 2014 г. № 53-рп «О присуждении грантов Президента Российской Федерации для поддержания творческих проектов общенационального значения в области культуры и искусства»

**Ключевые слова:** музыкальная психотерапия, эмоциональная сфера, физическое здоровье, коммуникативные качества.

Рост стрессогенных факторов в обществе, вызывающих психологическую нестабильность и дезорганизацию, ведёт к невротизации как детей, так и взрослых. Следствием этого становится рост различного рода психосоматических заболеваний.

Разработка приемов борьбы с этими негативными явлениями среди детей и взрослых – важная задача практической психологии. Музыкальная терапия может здесь оказаться незаменимой помощницей. Музыка традиционно считается одним из мощней-



ших средств эмоциональной регуляции психической деятельности человека.

Возможности музыкальной терапии достаточно широки. Недаром во многих странах мира сегодня успешно действуют десятки музыкально-психотерапевтических сообществ, проводятся международные симпозиумы, конференции и семинары. Благодаря активной деятельности таких сообществ специалисты в области музыкальной психологии и психотерапии получают возможность обмениваться практическим опытом.

Музыкальная терапия – интегральная научная дисциплина, рожденная во второй половине XX столетия, продолжает развиваться в союзе с такими науками, как медицинская психология, музыкальная психология, философия, педагогика, физика, биофизика и другие. Работа с реципиентом средствами музыкальной психотерапии осуществляется через его вовлечение в различные виды музыкальной деятельности: восприятие, исполнение и творчество.

«Музыкотерапию можно разделить на два вида – для здоровых и больных. Для здоровых она может помочь снять стресс, достичь расслабления, дать энергию для деятельности, гармонизовать чувства, отношения с людьми. Для больных людей музыка выполняет функцию энергетической подпитки» [1].

Абсолютных противопоказаний для музыкальной терапии нет. Относительные – острые психические состояния.

Вопросы здоровьесбережения, формирования и коррекции психоэмоциональных состояний, эстетических переживаний, межличностного общения, интеллектуального развития учащихся являются актуальными в организации образовательного процесса в детских музыкальных школах. В настоящее время в научной и методической литературе в недостаточной мере разработаны практические рекомендации по учету закономерностей физического, психофизиологического и психического развития учащихся.

Музыкальная школа предоставляет благоприятные условия для разностороннего художественного развития ребёнка, оказывает помощь в реализации его потенциальных возможностей и потребностей, развивает его творческую и познавательную активность. Вместе с тем, учиться играть на музыкальном инструменте – это высокоинтеллектуальный труд, требующий больших физических затрат, высокой концентрации внимания, а публичное выступление связано с большим психоэмоциональным напряжением и самоорганизацией ученика, что может негативно сказаться на его физическом и психологическом здоровье [2].

Повысить эффективность организации работы в детской музыкальной школе – актуальная задача теории и практики музыкальной педагогики. Весьма перспективным направлением в её решении является рациональное использование в практике обучения музыкантов методов музыкальной психотерапии. Научное осмысление природы тех явлений, с которыми сталкивается обучающийся музыкант и его педагоги, может стать надежным фундаментом для создания эффективных методических рекомендаций.

Исходя из накопленного опыта, современные ученые обосновали влияние музыки на состояние человека [3; 4; 5] и разработали приёмы и методы, направленные:

- на расширение и обогащение эмоциональной сферы пациентов (вовлечение их в широкий круг музыкальных художественных переживаний);
- на укрепление физического здоровья (выполнение дыхательных и двигательных упражнений, релаксация);
- на развитие и коррекцию коммуникативных качеств (участие в творческой коллективной музыкальной деятельности) и т.д.

Так, исследуя природу музыкальной психотерапии и обобщая данные разных школ и направлений, В.И. Петрушин [4] выделил следующие возможности применения музыки в психотерапевтических целях:

- эстетизация и гармонизация среды;
- содействие развитию коммуникативных актов;
- развитие творческого воображения и фантазии;
- релаксация психологического тонуса;

#### Библиографический список

1. Элькин В.М. Чудо музыки. *Музыкальная психология и психотерапия*. 2008; 2: 120.
2. Корлякова С.Г., Филимонюк Л.А., Горбачева Т.В. Перспективы развития дополнительного образования детей в области музыкально-го искусства. *Вестник Университета (Государственный университет управления)*. 2014; 11: 278-281.

- расширение и развитие эмоциональной сферы;
- развитие чувства коллективизма;
- развитие эстетических потребностей.

Разбудить творческое подсознание – значит не только повлиять на состояние здоровья, но и дать возможность учащемуся творчески самореализоваться.

Прежде чем приступить к занятиям с учащимися, необходимо осуществить их психолого-педагогическую диагностику. Только на основе результатов диагностики разрабатывается музыкально-психотерапевтический комплекс здоровьесбережения, формирования и коррекции психоэмоциональных состояний, эстетических переживаний, межличностного общения, интеллектуального развития учащихся.

Работа музыкального психолога и педагога сопряжена не только с большой творческой подготовкой к проведению психотерапевтических занятий, но и с трудоемкой работой по техническому оформлению аудио-, видеоматериалов, которые используются на этих занятиях. В частности, с помощью специально созданного видеоролика, усиливающего эстетическое восприятие, ведущий может успешно и более эффективно развивать и корректировать личность реципиентов, наполнять их сознание позитивными переживаниями. Для создания видеоролика не обязательно иметь специализированное оборудование и обладать навыками оператора, хотя разработать план и методику проекта необходимо. Чтобы делать скриншоты быстро, стоит использовать специальные программы для создания снимков экрана. Существуют платные, бесплатные и on-line программы.

Среди основных платных программ наиболее удобными для музыкального психотерапевта могут стать:

■ Ashampoo Snap – программа для создания снимков экрана со встроенным графическим редактором, позволяющая применять самые разнообразные эффекты к полученным изображениям, добавлять текст, тени, неограниченное количество отмены действий, изменение размера;

■ Camtasia studio – программа для создания широкого спектра видеороликов: от презентаций до видеозаписей и демонстрационных слайдов.

Однако самыми распространенными являются бесплатные программы для видеозаписи, которые свободно распространяются, имеют дополнительные бесплатные утилиты. Основным плюсом является возможность устанавливать их на свой персональный компьютер и использовать в любое время без доступа в интернет. Большинство таких программ русифицировано.

Среди основных бесплатных программ музыкальным психотерапевтам можно рекомендовать:

■ UVScreenCamera – программа для захвата экрана, записи действий пользователя, создания видео-мануалов, демонстраций интерактивных обучающих программ. Для более наглядного представления информации на экране можно создавать выноски, делить видео на сегменты и т.д.

■ Any Capture Screen – программа для захвата и редактирования изображений на экране.

Кроме того, музыкотерапевт имеет возможность пользоваться достаточно простой для освоения и использования программой видеомонтажа Windows Movie Maker от Microsoft, которая устанавливается вместе с системой Windows.

Таким образом, ведущий занятия должен знать возможности создания скриншотов, on-line программы захвата экрана, программы работы с видеоресурсами, запись и наложение комментариев на ролики, а также монтаж видеороликов посредством программы Windows Movie Maker.

Обучиться работать с программами несложно, тем более, если в их освоении психологу будет оказана первоначальная профессиональная помощь специалиста в области компьютерных технологий.

Музыкально-психотерапевтические занятия должны отличаться оригинальностью, индивидуальным подходом к учащимся, высокой эффективностью, а главное – быть интересны учащимся.

3. Корлякова С.Г., Развитие артистической одаренности студентов-музыкантов в учебной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 5: 69-70.
4. Петрушин В.И. *Музыкальная психотерапия: Теория и практика*. Москва: Владос, 1999: 81-84.
5. Шушарджан С.В. *Руководство по музыкальной терапии*. Москва: Медицина, 2005.

## References

1. El'kin V.M. Chudo muzyki. *Muzykal'naya psihologiya i psihoterapiya*. 2008; 2: 120.
2. Korlyakova S.G., Filimonuk L.A., Gorbacheva T.V. Perspektivy razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej v oblasti muzykal'nogo iskusstva. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya)*. 2014; 11: 278-281.
3. Korlyakova S.G., Razvitiye artisticheskoy odarennosti studentov-muzykantov v uchebnoj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 5: 69-70.
4. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihoterapiya: Teoriya i praktika*. Moskva: Vlados, 1999: 81-84.
5. Shushardzhan S.V. *Rukovodstvo po muzykal'noj terapii*. Moskva: Medicina, 2005.

Статья поступила в редакцию 30.12.14

ДК 159.9

**Kuimova N.N.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Classical and Practical Psychology, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kuimova\_nataliy@mail.ru  
**Rubailova A.A.**, student, Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: rubaylova\_anna@bk.ru

**FEATURES OF ADAPTABILITY OF YOUNGER TEENAGERS WITH A DELAY IN MENTAL DEVELOPMENT AT TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL.** The article discovers the the key ideas in such concepts as adaptation, adaptability and an ability to adaptation. The problem of the development of an ability to adaptation in a transitional period of the development of a child refers to his or her age from 10 to 12. The new results of the complex research of this ability in schoolboys with a delay in the development and norm are presented. The authors offer a card of differential diagnostics, which compares the age and specific characteristics of adaptability of pupils from 10 to 12 years old to delays and norm of development. The received characteristics are generalized in variants (types) of adaptability of younger teenagers. The first type is the one of active adaptation; the second type is the one of situational adaptation; the third one is connected with passive adaption; the fourth one is connected with conditional adaptation.

**Key words:** adaptation, adaptability, delay of mental development, younger teenage age, variants (types) of adaptability.

**Н.Н. Куимова**, канд. психол. наук, доц. каф. классической и практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: kuimova\_nataliy@mail.ru  
**А.А. Рубайлова**, студентка Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: rubaylova\_anna@bk.ru

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

Статья раскрывает содержание таких понятий как адаптация, адаптированность, адаптивность. Прослеживается проблема развития адаптивности в переходный период развития ребенка – 10 – 12 лет. Выделяются и описываются новые результаты комплексного исследования этого свойства у школьников, имеющих задержку и норму психического развития. Авторами предложена карта дифференциальной диагностики, в которой особое внимание уделено общевозрастным и специфическим характеристикам адаптивности учащихся 10 – 12 лет с задержкой и нормой развития. В заключении выделены варианты (типы) адаптивности учащихся на этапе перехода из начальной в основную школу.

**Ключевые слова:** адаптация, адаптивность, задержка психического развития, младший подростковый возраст, варианты (типы) адаптивности.

Среди приоритетных направлений развития психологических исследований в настоящее время актуализировалась проблематика, связанная с адаптационными ресурсами человека. Изучение процессов взаимодействия организма и окружающей среды достаточно давно рассматривались в рамках естественного знания; затем проблема адаптации расширилась до области гуманитарных и социальных наук, при этом обогатившись новыми идеями и приобретя более глубокое содержание и значение.

Первые термин был введен Г. Аубертом и употреблялся в медицинской и психологической литературе, где означал изменение чувствительности анализаторов под влиянием приспособления органов чувств к действующим раздражителям [1]. В дальнейшем термин «адаптация» стал использоваться в различных гуманитарных и общественных науках, что позволяет сегодня относить его к числу общенаучных понятий.

В последнее время наблюдается значительная эволюция понимания явления психологической адаптации, которая отмечена следующими тенденциями: происходит все большее раз-

деление понятий «приспособление» (adjustment) и «адаптация» (adaption); движение от пассивного приспособления к построению системы продуктивного взаимодействия личности и среды, от гомеостатического равновесия и отсутствия конфликтов – к самоактуализации и самореализации личности в реальной социальной среде (К.А. Абульханова-Славская, Г.А. Балл, Б.Д. Парыгин, А.А. Реан, А.А. Началджян).

В сложных проблемных ситуациях адаптационные процессы личности протекают с участием адаптивных механизмов, которые закрепляются в структуре личности и становятся индивидуально-психическим образованием личности [2]. В этой связи особая роль принадлежит адаптивности как способности к адаптации. А.А. Началджян утверждает, что способность к адаптации, или *адаптивность*, характеризуется определенным качеством, по которому имеются значительные индивидуальные различия, то есть исследователь рассматривает адаптивность как синоним адаптивных способностей личности.

Таким образом, общая способность субъекта к адаптации – адаптивность формируется в процессе самой (деятельности)

Таблица 1

**Психологическая карта дифференциальной диагностики адаптивности учащихся 10 – 12 лет с ЗПР и НПР на этапе перехода из начальной в основную школу**

| Специфические особенности адаптивности у учащихся 10 – 12 лет  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| ЗПР  |   | НПР  |  |
| Преобладающие специфические показатели индивидуально-психического развития   |   |  |  |
| 4 класс  | 5 класс   | 4 класс  | 5 класс  |
| эмоциональная неустойчивость   |   | эмоциональная устойчивость   |  |
| Экстравертированность  | Интровертированность  | доминирование не выражено  | Экстравертированность  |
| «циклотимный» и «демонстративный» акцентуированные типы  |   | «гипертимный» и «возбудимый» акцентуированные типы   |  |
| «школьная» и «самооценочная» тревожность   | «школьная» тревожность  | «самооценочная» и «межличностная» тревожность  | «самооценочная» тревожность  |
| Общевозрастные показатели  |   |  |  |
| - частая смена настроения (повышенная активность и возбудимость сменяется подавленностью и заторможенностью);<br>- появление тревожности, связанной с межличностным взаимодействием (5-й класс). |   |  |  |
| Преобладающие специфические показатели социально-личностного развития  |   |  |  |
| высокий уровень самооценки   | высокий и выше среднего уровни самооценки   | высокий уровень самооценки   | доминирование не выражено  |
| в конфликтной ситуации склонны к подозрительности и компромиссу  |   | в конфликтной ситуации склонны к вспыльчивости и обидчивости   |  |
| пассивная линия поведения в конфликте, его избегание   |   | активность и настойчивость в отстаивании своей позиции   |  |
| стиль поведения в конфликте: «сотрудничество».   | стили поведения в конфликте: «сотрудничество» и «приспособление».                 | нет доминирующих стилей поведения в конфликте  | стили поведения в конфликте: «соперничество» и «компромисс»                    |
| Общевозрастные показатели  |   |  |  |
| - неустойчивость самооценки;   |   |  |  |
| Преобладающие специфические показатели субъектно-деятельностного развития  |   |  |  |
| средний уровень мотивации (преобладает положительное отношение к школе, познавательный интерес фиксируется избирательно к некоторым предметам).  |   | высокий уровень мотивации (преобладает активно-положительное отношение к школе, явный познавательный интерес). |  |
| доминируют «позиционный» и «внешний» мотивы  | доминируют «социальный» и «внешний» мотивы  | доминируют «учебный» и «позиционный» мотивы  | доминирует «позиционный» мотив   |
| уровни саморегуляции: средний неустойчивый и средний с тенденцией к низкому  | уровни саморегуляции: от высокого до среднего с тенденцией к низкому              | уровни саморегуляции: стабильно высокий и средний с тенденцией к высокому                                      | уровни саморегуляции: от стабильно высокого до среднего с тенденцией к низкому |
| уровень самостоятельной активности – средний неустойчивый  | уровни самостоятельной активности: от высокого до среднего с тенденцией к низкому | уровни самостоятельной активности: высокий и средний с тенденцией к высокому                                   | уровни самостоятельной активности: от высокого до среднего неустойчивого       |
| Общевозрастные показатели  |   |  |  |
| - снижение учебной мотивации от 4-го к 5-му классу;<br>- преобладание «позиционного мотива»;   |   |  |  |



адаптации и как общая способность является индивидуально-психическим свойством человека. Соотношение и взаимосвязь рассмотренных нами понятий заключается в следующем: адаптация как процесс и результат взаимодействия личности и среды по установлению оптимальных отношений зависит (при равных средовых условиях) от особенностей адаптивности личности. В процессе адаптации, а также по окончании этого процесса состояние личности может характеризоваться различной степенью уравновешенности отношений между личностью и средой. Эта степень уравновешенности отношений характеризуется (называется) адаптированностью (степенью адаптированности) личности в той среде, где протекал процесс её адаптации.

Итак, *адаптивность – это общая способность личности к адаптации; это индивидуально-психическое свойство личности, от которого (при равных средовых условиях) зависит эффективность и успешность адаптации субъекта.*

Анализ структуры адаптивности показал, что в исследованиях авторами выделяются разные критерии (показатели, комплексы) рассматриваемого явления, и категория испытуемых довольно широка: от старших подростков (Е.Н. Кисельникова, И.В. Розов, Л.Г. Попова) до взрослых (С.В. Чебарыкова, Т.А. Голубева, С.А. Пакулина, С.Т. Посохова).

Однако малоизученным является вопрос о специфике адаптивности детей, имеющих различные формы дизонтогенеза, в частности школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

вательно, в этом возрасте дети с ЗПР имеют скрытые, нереализованные возможности для их формирования. Кроме того, полученные результаты позволяют дифференцировать показатели адаптивности у изучаемых детских категорий на этапе 10 – 12 лет. Это послужило основой для составления нами психологической карты дифференциальной диагностики адаптивности учащихся 10 – 12 лет с ЗПР и НПР при переходе из начальной в основную школу (на основе статистически значимых данных по всем применявшимся методикам, табл. 1).

Сравнительный анализ психодиагностических компонентов адаптивности у испытуемых 10 – 12 лет с ЗПР и НПР, проведённый с помощью метода кластерного анализа «Иерархический кластерный анализ с более чем двумя переменными» (Hierarchical Cluster Analysis), позволяющий выделить варианты (типы) адаптивности учащихся 10-12 лет при переходе из начальной в основную школу.

Данный метод статистической обработки позволил выделить 4 варианта адаптивности у наших испытуемых 10 – 12 лет. Выделение этих вариантов проводилось на основе частоты встречаемости показателей изучаемых характеристик адаптивности у обеих категорий детей. Полученные кластерные группировки можно считать экспериментально выделенными вариантами (типами) адаптивности на возрастном этапе её развития – 10 – 12 лет у младших подростков с ЗПР и НПР. Количественный состав групп испытуемых, представленный в каждом варианте адаптивности, указан в табл. 2.

Таблица 2

| Контингент испытуемых | Варианты (типы) адаптивности учащихся 10 – 12 лет |      |      |     |
|-----------------------|---|------|------|-----|
|                       | 1   | 2    | 3    | 4   |
| 4, 5 кл. ЗПР          | 2 %   | 51 % | 43 % | 4 % |
| 4, 5 кл. НПР          | 20 %  | 58 % | 20 % | 2 % |

Изучая проблему индивидуально-личностных ресурсов развития детей с ЗПР и учитывая факт, что адаптивные возможности субъекта повышаются именно в переходные периоды развития [3], мы обратились к изучению специфики развития адаптивности детей с ЗПР на возрастном отрезке 10 – 12 лет, который по времени совпадает с периодом перехода на новую (основную) ступень обучения и в тоже время является этапом, соединяющим два возраста: младший школьный и подростковый. Значимость этого периода в возрастном развитии личности отмечается рядом психологов (Г.А. Цукерман, К.Н. Поливанова, Т.Н. Князева, J.S. Lipsitz и др.). Однако, потенциал адаптивности ребёнка в этом возрасте в аспекте его специфики развития и возможности его коррекции (формирования) не раскрыт, как применительно к онто-, так и к дизонтогенезу.

Данных, показывающих развёрнутую картину тех личностных структур, которые формируются и проявляются в этот период, как составляющие способностей к адаптации у младших подростков, и в возрастной, и в коррекционной психологии сегодня явно недостаточно. Неисследованными остаются и механизмы тех психологических новообразований, которые составляют основу адаптивности ребёнка с ЗПР в переходный период развития.

Проводимое нами исследование по изучению особенностей адаптивности учащихся с ЗПР в период 10 – 12 лет в сравнении с нормально развивающимися сверстниками позволило выделить в нём диагностически важные структурные компоненты: **индивидуально-психический, социально-личностный и субъектно-деятельностный** [4].

Полученные в ходе исследования результаты позволили нам сопоставить данные по изучаемым компонентам адаптивности у учащихся 10 – 12 лет с ЗПР с аналогичными характеристиками их сверстников, развивающихся в норме, которые определили наиболее значимые индивидуально-психические, социально-личностные и субъектно-деятельностные показатели адаптивности наших испытуемых в возрасте 10 – 12 лет. Эти данные свидетельствуют о более позднем формировании изучаемых структур адаптивности у детей с ЗПР, в отличие от нормы, и указывают на динамичность и пластичность этих процессов для младших подростков с ЗПР на изучаемом возрастном этапе. Следо-

Как видно из таблицы, наиболее характерными вариантами для изучаемых групп учащихся на этапе 10 – 12 лет являются второй и третий типы. Качественная характеристика выделенных типов адаптивности учащихся при переходе из начальной в основную школу определяется следующим:

**1 тип – активно-адаптивный (инициативный).** Данный вариант включил 2% детей с ЗПР и 20% сверстников с НПР.

Для учащихся 1 типа характерно: преобладание стабильной эмоциональной устойчивости (эмоциональная неустойчивость проявляется эпизодически), выраженная самостоятельная активность, инициативность и общительность; высокие показатели саморегуляции и самоконтроля в процессе деятельности; высокий уровень учебной мотивации с преобладанием позиционного мотива. Самооценка проявляется в границах от среднего до неадекватно низкого уровня. Высокий уровень самооценочной тревожности. В процессе общения со сверстниками могут проявлять вспыльчивость, обидчивость, бескомпромиссность и соперничество. Значительно реже используют такой тип поведения как приспособление. Эти дети редко испытывают трудности со сменой круга общения при переходе на новую ступень обучения. У них проявляется склонность к лидерству, без ярко выраженного эгоцентризма.

**2 тип – ситуативный-адаптивный (подстраиваемый).** Данная модель включила 51% детей с ЗПР и 58% сверстников с НПР.

У учащихся 2 типа эмоциональная устойчивость-неустойчивость ярко не выражена, проявление этих качеств у детей данной группы зависит от ситуации; характерны активное поведение и способность регулировать своё поведение при наличии яркой мотивации к этому. Отмечается преобладание позиционного мотива. Фиксируется устойчивая самооценка высокого или среднего уровня. Тревожность не имеет ярких проявлений. Дети не испытывают тревогу со сменой круга общения при переходе в пятый класс. В трудной ситуации чаще выбирают такие стили взаимодействия, как: сотрудничество, компромисс, приспособление; редко проявляют вспыльчивость, обидчивость, демонстративность поведения. Стремление к лидерству ярко не выражено.

**3 тип – пассивно-адаптивный (тревожный).** Данная модель включила 43% детей с ЗПР и 20% сверстников с НПР.

Для учащихся 3 типа характерны: эмоциональная неустойчивость, преобладание пассивной личностной позиции, слабо выраженная общительность, низкая активность и инициативность. У них наблюдается частая смена настроения. Дети склонны к подозрительности и демонстративному поведению, но к открытому соперничеству не стремятся. Чаще соглашаются с готовым решением. Самооценка от высокой до неадекватно высокой. Высокий уровень школьной тревожности. Снижен уровень познавательной активности и преобладает внешняя мотивация. Испытывают трудности со сменой круга общения; обладают выраженным эгоцентризмом, склонностью к конфликтам; испытывают трудности с саморегуляцией и самоконтролем в поведении, но при сильной мотивации контроль и саморегуляция усиливаются.

**4 тип – условно-адаптивный (реактивный).** Данная модель включила 4% детей с ЗПР и 2% сверстников с НПР.

Для учащихся 4 типа характерны: гиперактивность; вспыльчивость; общительность; экстравертированность; инициативность внешнего характера, не связанная с содержанием деятельности. Дети испытывают трудности с самоконтролем и

дисциплиной на учебных занятиях. Для них характерен низкий уровень познавательной активности, ярко выражен внешний мотив учения. Обладают завышенной самооценкой; выражено стремление занять лидерскую позицию. Не испытывают тревогу со сменой круга общения при переходе в основную школу, но оценка личности другими повышает тревожность ребенка. Не склонны к приспособлению и компромиссу; одобряют сотрудничество, но в случае личной заинтересованности часто вступают в соперничество.

Итак, результаты проведенного исследования позволяют констатировать наличие специфики в развитии адаптивности учащихся с ЗПР 10 – 12 лет в сравнении со сверстниками, развивающимися в норме. Наряду с особенностями развития адаптивности, обусловленными характером дизонтогенеза, у детей этого возраста имеются и общевозрастные показатели развития. В целом, полученные данные позволили выделить характерные для периода 10 – 12 лет варианты (типы) развития адаптивности учащихся при переходе из начальной в основную школу. Надеемся, что эти результаты будут интересны для психологов, в частности, при организации психологического сопровождения учащихся начальной и средней школы.

#### Библиографический список

1. Aubert H. *Physiologie der Netzhaut*. Breslau, 1865.
2. Молодцова Т.Д. *Психолого-педагогические проблемы предупреждения и преодоления дезадаптации подростков*. Ростов-на-Дону, 1997.
3. Ганжа С.Ю. *Социально-психологическая адаптация школьников с нарушениями соматического и нервно-психического здоровья*. Диссертация ...кандидата психологических наук. Ставрополь, 2000.
4. Куимова Н.Н. *Особенности развития адаптивности у младших подростков с задержкой психического развития на этапе перехода из начальной в основную общеобразовательную школу*. Диссертация кандидата психологических наук. Нижний Новгород, 2012.

#### References

1. Aubert H. *Physiologie der Netzhaut*. Breslau, 1865.
2. Molodcova T.D. *Psichologo-pedagogicheskie problemy preduprezhdeniya i preodoleniya dezadaptacii podrostkov*. Rostov-na-Donu, 1997.
3. Ganzha S.Yu. *Sotsial'no-psihologicheskaya adaptatsiya shkol'nikov s narusheniyami somaticheskogo i nervno-psihicheskogo zdorov'ya*. Dissertatsiya ...kandidata psihologicheskikh nauk. Stavropol', 2000.
4. Kuimova N.N. *Osobennosti razvitiya adaptivnosti u mladshih podrostkov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya na 'etape perehoda iz nachal'noj v osnovnuyu obsheobrazovatel'nuyu shkolu*. Dissertatsiya kandidata psihologicheskikh nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.

Статья поступила в редакцию 30.12.14

УДК 159. 922

**Levchenko A.V.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Department of Psychology, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: levchenko.anastasija@lenta.ru

**LIFESENSE ORIENTATIONS OF SELF-ACTUALIZED STUDENTS.** The article reveals the research on an important problem at modern period of time of appraisal of life sense by a person. As the research's main task the author made an attempt to describe the particularities of life sense orientations and satisfaction of life by students with high level of self-realization. On the basis of the analysis made in the work, the author determines that self-actualized students are characterized by having goals for the future, giving a special sense to their lives, direction and time perspective. They perceive their life as a very interesting process, full of emotions and sense. They have satisfaction of their self-realization, feeling of productivity, convincing that life can be under control and sense of free choice, life is well-understood; the high level of its satisfaction is revealed. Statistics approves the influence of life sense orientations on the level of students' self-actualization. This research will be found useful to specialists, engaged in psychology of student age and acmeology.

**Key words:** life sense orientations, self-actualization, life goal, process of life, life results, locus of control, life understanding, life satisfaction.

**А.В. Левченко**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии Благовещенского государственного педагогического университета, г. Благовещенск, E-mail: levchenko.anastasija@lenta.ru

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ САМОАКТУАЛИЗИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме оценки личностью смысла собственной жизни. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка описать особенности смысловых ориентаций и удовлетворенности жизнью студентов с высоким уровнем самоактуализации. На основании проведенного анализа устанавливается, что самоактуализированные студенты характеризуются наличием целей на будущее, придающих их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Процесс жизни воспринимается ими как интересный, эмоцио-

нально насыщенный и наполненный смыслом. У них присутствуют удовлетворённость своей самореализацией, ощущение продуктивности, убеждение, что жизнь можно контролировать, и чувство свободы выбора, жизнь хорошо осмысливается и обнаруживается высокий показатель удовлетворённости ею. Статистически доказано влияние смысловых ориентаций на уровень самоактуализации студентов. Проведённое исследование будет интересно специалистам, занимающимся психологией студенчества и акмеологией.

**Ключевые слова:** смысловые ориентации, самоактуализация, цель жизни, процесс жизни, результативность жизни, locus контроля, осмысленность жизни, жизненная удовлетворённость.

Феномен самоактуализации, занимающий прочное положение в понятийно-категориальном ряду психологической науки, является центральным в работах психологов гуманистического направления и может быть определён как личностное свойство с разной степенью выраженности, связанное с самопознанием и самосовершенствованием и обеспечивающее личности социальную результативность. Человека, имеющего высокий уровень самоактуализации, стоит характеризовать как самоактуализированного. Одним из сензитивных периодов для самоактуализации можно считать студенческий возраст с 17 до 21 года, когда актуализация потенциалов и самосовершенствование субъекта проявляются через личностное и профессиональное самоопределение и выступают центральной самореализационной деятельностью, определяющей ход всего психического развития [1].

В период студенчества, как отмечает Б.Г. Ананьев, происходит воспитание будущего специалиста, общественного деятеля и гражданина, освоение и консолидация многих социальных функций, формирование профессионального мастерства. Переход человека во взрослую жизнь, таким образом, опосредован определённой социальной позицией [2]. С точки зрения Ю.А. Самарина, в этом возрасте происходит практическая реализация теоретических проблем, а важной особенностью является формирование самостоятельности и мировоззрения [3]. И.С. Кон считает, что в описываемый период человек становится взрослым не только в биологическом, но и в социальном отношении. Он начинает в полной мере нести ответственность за свои поступки и свою жизнь, у него в основных чертах оформляется система ценностей и вместе с тем продолжается интенсивный процесс самоопределения, «поиск себя», смысла собственного существования [4]. Е.В. Яркова видит в период студенчества максимальные способности человека для творческого освоения множества ролей и позиций, делающего его гибким, открытым, способным преодолеть страх неопределённости и открытости. По мнению исследователя, это время наиболее благоприятное для формирования основных подструктур личности, её индивидуальности, самотворчества, самоосуществления и самоактуализации [5].

Выборку нашего исследования составили студенты Благовещенского государственного педагогического университета, обучающиеся на естественно-географическом и психолого-педагогическом факультетах. Всего было опрошено 38 студен-

тов-первокурсников, 42 второкурсника, 29 обучающихся на третьем курсе, 47 и 35 представителей четвертого и пятого курса соответственно. В целом количество участников в организованном исследовании – 191 человек в возрасте от 17 до 21 года.

С помощью опросника CAT (в модификации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза) все участники эксперимента были разделены на три группы. В первую самоактуализированную группу вошли 52 человека, получившие высокие баллы по двум базовым шкалам опросника CAT – шкале компетентности во времени и поддержки. Испытуемые, набравшие низкие баллы по указанным шкалам, а их оказалось 34 человека, составили группу с низким уровнем самоактуализации. Остальных 105 студентов нельзя было однозначно причислить к вышеуказанным группам, так как они получили либо исключительно средние баллы по обоим шкалам, либо высокие или низкие одновременно со средними. Были среди них и те, у кого была обнаружена «псевдо-самоактуализация», детерминированная проявлениями социальной желательности.

В соответствии с целями данного исследования во внимание принимались результаты только первых двух групп – с высоким или низким уровнем самоактуализации. Сформированные на основании полученных данных группы существенно отличаются друг от друга, на что указывают статистические показатели параметрического t-критерия Стьюдента, представленные в таблице 1.

Внимание было обращено на то, что полученные результаты по всем шкалам опросника отличаются на статистически достоверном уровне при единичной ошибке на тысячу испытуемых. Исключением является значение критерия по шкале «Nc – Представления о природе человека», составляющее 1,486 и лежащее за пределами критического значения. Полученные результаты позволяют утверждать, что студенты, вошедшие в описываемые группы, составляют различные выборки и достоверно отличаются не только по уровню, но и по основным параметрам самоактуализации. А значит, можно в дальнейшем сравнивать смысловые ориентации испытуемых.

Для выявления особенностей смысловых ориентаций студентов с высоким и низким уровнем самоактуализации использовался тест «Смысловые ориентации» Д.А. Леонтьева и тест А. Ньюгартен «Индекс жизненной удовлетворённости». Полученные с помощью данных методик результаты

Таблица 1

Значения t-критерия Стьюдента для шкал опросника CAT

| Значение шкал CAT                     | Значения t-критерия Стьюдента |                |                 |
|---------------------------------------|-------------------------------|----------------|-----------------|
|                                       | 2,00<br>p≤0,05                | 2,66<br>p≤0,01 | 3,46<br>p≤0,001 |
| Tc – Компетентность во времени        | -                             | -              | 13,913          |
| I – Поддержка                         | -                             | -              | 22,98           |
| SAV – Ценностные ориентации           | -                             | -              | 11,082          |
| Ex – Гибкость                         | -                             | -              | 10,743          |
| Fr – Сензитивность                    | -                             | -              | 5,607           |
| S – Спонтанность                      | -                             | -              | 9,069           |
| Sr – Самоуважение                     | -                             | -              | 11,213          |
| Sa – Самопринятие                     | -                             | -              | 12,122          |
| Nc – Представления о природе человека | -                             | -              | -               |
| Sy – Синергия                         | -                             | -              | 4,181           |
| A – Принятие агрессии                 | -                             | -              | 7,102           |
| C – Контактность                      | -                             | -              | 6,592           |
| Cog – Познавательные потребности      | -                             | -              | 3,762           |
| Cr – Креативность                     | -                             | -              | 5,499           |



Таблица 2

Смысловые ориентации и удовлетворенность жизнью испытуемых с разным уровнем самоактуализации.

| Смысловые ориентации и удовлетворенность жизнью | Высокий уровень СА                     | Низкий уровень СА |
|---|--|-------------------|
| Цели в жизни                                    | 33,88                                  | 26,7              |
|   | <b>4,308 <math>p \leq 0,001</math></b> |                   |
| Процесс жизни                                   | 35,38                                  | 23,41             |
|   | <b>6,499 <math>p \leq 0,001</math></b> |                   |
| Результативность жизни                          | 29                                     | 20,23             |
|   | <b>5,71 <math>p \leq 0,001</math></b>  |                   |
| Локус контроля – Я                              | 23,61                                  | 17,23             |
|   | <b>7,783 <math>p \leq 0,001</math></b> |                   |
| Локус контроля – жизнь                          | 34,53                                  | 24,94             |
|   | <b>5,776 <math>p \leq 0,001</math></b> |                   |
| Осмысленность жизни                             | 113,88                                 | 85,76             |
|   | <b>6,441 <math>p \leq 0,001</math></b> |                   |
| Индекс жизненной удовлетворенности              | 31,69                                  | 21,35             |
|   | <b>5,101 <math>p \leq 0,001</math></b> |                   |

**Критические значения: 2,02 при  $p \leq 0,05$ ; 2,7 при  $p \leq 0,01$ ; 3,46 при  $p \leq 0,001$ .**

представлены в таблице 2. Результаты диагностики позволили выявить статистически значимые различия целей ( $p \leq 0,001$ ), процесса ( $p \leq 0,001$ ), осмысленности ( $p \leq 0,001$ ), удовлетворенности ( $p \leq 0,001$ ), управляемости ( $p \leq 0,001$ ) и результативности жизни ( $p \leq 0,001$ ) самоактуализированных и малоактуализированных студентов.

Студенты с высоким уровнем самоактуализации характеризуются, согласно полученным данным, наличием целей на будущее, придающих их жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Процесс жизни воспринимается ими как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Поскольку средний показатель респондентов данной группы находится в пределах нормы, можно считать, что этим испытуемым присущ умеренный уровень гедонизма, а смысл их жизни состоит в том, чтобы жить. Кроме того, студенты, имеющие высокий уровень самоактуализации, удовлетворены своей самореализацией и ощущают, что прожитая часть их жизни была весьма продуктивна. Испытуемые убеждены, что жизнь можно контролировать, а сами они обладают свободой выбора и достаточно сильны для построения жизни в соответствии со своими целями.

В целом представители данной группы хорошо осмысливают свою жизнь и имеют высокий показатель удовлетворенности ею. Они считают, что переживают лучшие годы своей жизни, их не беспокоит ощущение возраста, к своим делам и занятиям они испытывают такой же интерес, как и раньше. В настоящий момент времени они счастливы так же, как и в прошлом. Студенты отмечают, что выглядят гораздо лучше своих сверстников, они не стали бы менять свою прошлую жизнь, поскольку испытывают по отношению к ней чувство удовлетворения, а в будущее смотрят с оптимизмом, желая осуществить массу задуманных и интересных дел.

Малоактуализированным студентам присущ низкий

уровень жизненной удовлетворенности, отрицательное и напряженное отношение к отдельным этапам своей биографии. Так, обращение к прошлому вызывает у них осознание наличия в нём множества ошибок, совершённых глупостей, упущенных шансов и возможностей. Субъективное настоящее описывается как самый мрачный период жизни, наполненный скучными и неинтересными занятиями, ощущением усталости, пустоты и подавленного настроения. В будущем же отсутствуют не только интересные и приятные дела, но и какие-либо отчётливые планы. При этом испытуемые не верят в свои силы контролировать события собственной жизни, отличаются фатализмом и убеждены в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Дисперсионный анализ позволяет заключить, что в студенческий период личность обретает высокий уровень самоактуализации, когда у неё формируются цели, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, представления о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, убежденность в возможности контролировать собственный жизненный путь. Самоактуализации также способствует высокий уровень удовлетворенности прожитой жизнью и самореализацией.

Итак, данные, полученные в ходе эмпирического исследования, позволяют заключить, что смысловые ориентации самоактуализированных студентов имеют следующие особенности:

- Наличие целей на будущее, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу;
- Процесс жизни воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом;

Таблица 3

Степень влияния смысловых ориентаций студентов на уровень их самоактуализации  
(по результатам дисперсионного анализа)

|                                    | $<3,96$<br>$p > 0,05$<br>(не значимо) | <b>3,96</b><br>$p \leq 0,05$ | <b>6,96</b><br>$p \leq 0,01$ |
|------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Цели в жизни                       | -                                     | -                            | <b>18,56</b>                 |
| Процесс жизни                      | -                                     | -                            | <b>42,239</b>                |
| Результативность жизни             | -                                     | -                            | <b>32,601</b>                |
| Локус контроля – Я                 | -                                     | -                            | <b>60,573</b>                |
| Локус контроля – жизнь             | -                                     | -                            | <b>33,366</b>                |
| Осмысленность жизни                | -                                     | -                            | <b>41,481</b>                |
| Индекс жизненной удовлетворенности | -                                     | -                            | <b>26,021</b>                |

**Критические значения: 4,08 при  $p \leq 0,05$  и 7,31 при  $p \leq 0,01$ .**

- Присутствуют удовлетворённость своей самореализацией, ощущение продуктивности, чувство свободы выбора, убеждение, что жизнь можно контролировать;  
- В целом жизнь хорошо осмыслена и для личности характерен высокий показатель удовлетворенности ею;

- Осознанные цели, интерес к настоящему моменту времени, удовлетворенность самореализацией, признание возможности управлять происходящим, в целом осмысленность и удовлетворенность жизнью определяют уровень самоактуализации студентов.

#### Библиографический список

1. Левченко А.В. Психологические характеристики временной транспективы самоактуализирующейся личности. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; 4(29): 206 – 209.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград: ЛГУ, 1974; Выпуск 2: 3-15.
3. Самарин Ю.А. Психология студенческого возраста и становление личности специалиста. *Вестник высшей школы*. 1988; 8: 16-20.
4. Кон И.С. *Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности*. Москва: Просвещение, 1979..
5. Яркова Е.В. Роль творчества в процессе самоосуществления человека. *Психология обучения*. 2010; 4: 57-62.

#### References

1. Levchenko A.V. Psihologicheskie harakteristiki vremennoj transspektiviy samoaktualiziruyeshejsya lichnosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; 4(29): 206 - 209.
2. Anan'ev B.G. K psihofiziologii studencheskogo vozrasta. *Sovremennye psihologo-pedagogicheskie problemy vysshej shkoly*. Leningrad: LGU, 1974; Vypusk 2: 3-15.
3. Samarin Yu.A. Psihologiya studencheskogo vozrasta i stanovlenie lichnosti specialista. *Vestnik vysshej shkoly*. 1988; 8: 16-20.
4. Kon I.S. *Psihologiya yunosheskogo vozrasta: problemy formirovaniya lichnosti*. Moskva: Prosveschenie, 1979..
5. Yarkova E.V. Rol' tvorchestva v processe samoosuschestvleniya cheloveka. *Psihologiya obucheniya*. 2010; 4: 57-62.

Статья поступила в редакцию 12.01.15

УДК 37.015.3

**Mazelis V.V.**, senior researcher, Vladivostok State University of Economics and Service (Vladivostok, Russia),  
E-mail: vera.mazelis@mail.ru

**FORMATION OF PROFESSIONAL DIALOGUE-BASED COMMUNICATION OF FUTURE DOCTORS IN HIGHER EDUCATION-AL SCHOOLS (THE CASE OF "DOCTOR-PATIENT" COMMUNICATION).** The article considers the problem of professional communication of future physicians. The necessity of forming dialogue-based professional communication is future doctors is proved. The research identifies what underlies the system of individual views of doctors about themselves and others (patients), their personal constructs. Diagnosis is explained as follows: the physician as a person and a professional can establish a dialogue in case, if the private system semantic constructs can reproduce the system of constructs of another person; it is, as if you have to look at the world through the eyes of another person. The work presents some data on the insufficient level of the development of dialogue-related communication in future physicians. The author also identifies low ability to establish contacts with patients. The necessity of the development of special educational programs for the development of professional communication with dialogical type of future physicians are proved and explained.

**Key words:** professional communication, formation of professional dialogue-based communication, program.

**В.В. Мазелис**, ст. научн. сотрудник Научно-образовательного центра педагогики и психологии профессионального развития личности ФГБОУ ВПО «Владивостокский государственный университет экономики и сервиса», г. Владивосток, E-mail: vera.mazelis@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ КОММУНИКАЦИИ «ВРАЧ-БОЛЬНОЙ»)

В статье рассматривается проблема профессиональной коммуникации будущих врачей. Обоснована необходимость формирования диалогичности профессиональной коммуникации будущих врачей. Представлены данные о недостаточном уровне сформированности коммуникации диалогового типа у практикующих врачей, у будущих врачей. Выявлена низкая способность налаживать контакты с больными. Обоснована необходимость разработки специальных психолого-педагогических условий формирования профессиональной коммуникации диалогического типа у будущего врача в процессе обучения в медицинском вузе.

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, формирование диалогичности профессиональной коммуникации, программа.

Важнейшей социально-политической и экономической задачей государства является подготовка высококвалифицированных кадров, особенно важно это в образовании, связанном с медицинской помощью населению. Качество медицинской помощи в значительной мере зависит от профессионализма будущих врачей и от способности налаживать контакты, вступая в диалог с больными в профессиональной коммуникации «врач-больной». Решение проблемы формирования профессиональной коммуникации диалогического типа будущих врачей, способствующая установлению контакта с больными и влияющая на

профессиональную успешность, сдерживается теоретической нерешенностью вопроса о роли профессиональной коммуникации «врач-больной». Проблема формирования профессиональной коммуникации будущего врача понимается как ключевая характеристика, необходимая для успешной профессиональной деятельности личности (Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, В.Н. Куница и др.); цель подготовки специалиста (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.Д. Столяренко и др.); коммуникативная культура личности (В.С. Чернявская, Е.И. Кириленко); условие, повышающее эффективность образования (В.Н. Введенский, А.В. Мудрик,

А.В. Хуторский и др.). Под профессиональной коммуникацией будущего врача мы понимаем профессионально-обусловленный процесс обмена информацией между врачом и больным, процесс налаживания психологического контакта и взаимодействия с больным, направленный на эффективное выполнение профессиональных обязанностей по оказанию медицинской помощи. Существует большое количество исследований по данной проблематике, однако остается проблема недостаточной разработанности формирования профессиональной коммуникации гуманистического, диалогового типа у будущего врача в контексте изучения педагогической психологии. В связи с этим, проблемой исследования является неопределенность условий формирования профессиональной коммуникации будущих врачей.

Целью работы является выяснение психолого-педагогических условий формирования профессиональной коммуникации будущего врача в процессе обучения в медицинском вузе.

Объектом исследования является образовательный процесс в вузе. Предмет исследования: формирование профессиональной коммуникации диалогического типа у будущего врача в процессе обучения в медицинском вузе.

В исследовании использовались методы теоретического анализа литературы по психологии, педагогической психологии, медицине; эмпирические методы: констатирующий эксперимент, тестирование при помощи методик «Репертуарный тест ролевых конструктов» Дж. Келли; «Ранговые решетки» (Ф. Салмон и Д. Баннистер); «Ассоциативный эксперимент» (К. Юнг, М. Вертгеймер, Д. Кляйн); «Цветовой тест отношений» (А.М. Эткинд, М. Люшер); «Личностный дифференциал» (адаптация НИИ им. В.М. Бехтерева); «Эмоциональный интеллект» (адаптация Д.В. Люсина), формирующий эксперимент; методы обработки психологических данных, которые позволили обеспечить достоверность и обоснованность результатов. Математические расчеты по репертуарным и ранговым решеткам выполнены с использованием авторской программы статистического анализа. В исследовании приняли участие 383 испытуемых, из них 140 студентов-медиков, 98 врачей и 145 больных в возрасте от 17 лет до 70 лет. Анализ результатов проведенного исследования показал, что препятствиями формирования коммуникации диалогического типа у будущих врачей являются следующие личностные предикторы: недостаточно хорошо принимают себя, как личность (30,0%), недостаточно высокие коммуникативные навыки (12,0%), что располагает к необходимости обучения коммуникативным навыкам. Исследование позволило выявить смысловые категории, стоящие в основе профессиональной коммуникации будущих врачей, подчеркивающие необходимость формирования профессиональной коммуникации диалогического типа. Особенности профессиональной коммуникации будущих врачей были определены через субъективные смысловые средства – выявленные личностные конструкты (по Дж. Келли), лежащие в основе индивидуальной системы представлений личности о себе и других. Согласно Дж. Келли, человек может воздействовать на другого в том случае, если в собственной системе конструктов может воспроизвести систему конструктов другого человека, т.е. взглянуть на мир «глазами другого человека». Анализ полученных данных выявил, что основными личностными конструктами

для будущего врача являются: доброта, энергичность, агрессивность, честность. Конструкт «способность налаживать контакты с больными» не определен в профессиональной коммуникации будущих врачей, что подчеркивает недостаток диалогической составляющей коммуникации и актуальность ее развития на этапе профессионального образования. По мнению В.П. Андропова [1], врач должен обладать трудолюбием, для будущих врачей данный конструкт составляет менее 10%. При этом, у будущих врачей «способность налаживать контакты с больными» проявляется в ситуации, когда они «советуют и предупреждают». Диагностика идентификации выявила установку видеть различия и сходство у будущего врача с другим человеком: различия с тем, «кто не считается с их мнением» (23,7%), сходство – с теми, «кто приятен» (24,2%). Такие конструкты, как «общительность», «профессионализм», «уверенность», необходимые будущему врачу, считают Б.Д. Карвасарский [2], А.М. Спринц [3], В.А. Ташлыков [4] имеют низкое процентное содержание в общем объеме выборки, т.е. не являются важными личностными конструктами, что свидетельствует о необходимости установления диалога в профессиональной коммуникации «врач – больной». Исходя из полученных результатов, возникла необходимость диагностики аспекта диалогичности профессиональной коммуникации у практикующих врачей с целью определения коммуникативных качеств: способности налаживать контакты с больными, а также формирование профессиональной коммуникации «врач-больной» в процессе лечебной деятельности. Анализ проведенного исследования для практикующих врачей выявил: способность налаживать контакты с больными составляет 19,1% (при 100%-ном содержании общей выборки), фактор силы и уверенности в себе составляет 42,3%, фактор активности и общительности равен 33,3%. Кроме того, врачи устают от общения с больными – 13,0%, эмоциональная готовность к общению – 6,8%, способность управлять своими эмоциями – 24,1%, сопереживать больному – 55, 4%.

Таким образом, обоснована необходимость создания специальных условий для формирования профессиональной коммуникации диалогического типа у будущих врачей. Результатом должна стать сформированность профессиональной коммуникации диалогического типа у будущих врачей: развитие собственной коммуникативной, информационной функции; преодоление трудностей при налаживании контактов, установления конструктивных отношений с больными; способность давать и принимать обратную связь.

Выводы исследования: результаты исследования показали недостаточный уровень коммуникации диалогического типа у будущих врачей, для этого необходимо разработка и апробация психолого-педагогических условий формирования профессиональной коммуникации будущих врачей на этапе обучения в вузе. Для целей исследования были модифицированы методики; созданный комплекс позволил выявить определенный семантический комплекс связанный с составом личностных конструктов, который дает возможность реконструировать индивидуальную систему личностных смыслов, на базе которых строится профессиональная коммуникация «врач-больной». Разработанная статистическая программа диагностики репертуарных и ранговых решеток была адаптирована для целей исследования

#### Библиографический список

1. Андронов В.П. Психологические основы формирования профессионального мышления врача // Вопросы психологии, 1991. – № 5.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. – Изд-во «Медицина», 1985.
3. Спринц А.М. Медицинская психология с элементами общей психологии. – СПб, 2009.
4. Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса. – Л., 1984.

#### References

1. Andronov V.P. Psihologicheskie osnovy formirovaniya professional'nogo myshleniya vracha // Voprosy psihologii, 1991. – № 5.
2. Karvasarskij B.D. Psihoterapiya. – Izd-vo «Medicina», 1985.
3. Sprinc A.M. Medicinskaya psihologiya s `elementami obschej psihologii. – SPb, 2009.
4. Tashlykov V.A. Psihologiya lechebnogo processa. – L., 1984.

Статья поступила в редакцию 25.01.14

УДК 159.9.075

**Medovikova Ye.A.**, postgraduate, General and Developmental Psychology Department, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: e-medovikova@yandex.ru



**Morozova I.S.**, Doctor of Sciences (Psychology), professor, corresponding member of Siberian Academy of Sciences of Higher Education, Head of General and Developmental Psychology Department, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia),  
E-mail: ishmorozova@yandex.ru

**TIME PERSPECTIVE PARAMETERS IN CONJUNCTION WITH STUDENTS' PERSONAL CHARACTERISTICS AT DIFFERENT STAGES OF EDUCATION.** This article considers the problem of forming students' meaningful characteristics in their adolescence period. The temporal limits of the adolescence period are presented in the article; the comparison of the time perspective parameters on the various age stages of adolescence is given. The aim of the article is to analyze the relationship of time perspective parameters of university students' personal characteristics at different stages of their education from the first to the third year of study. Particular attention is paid to the initial stage of the formation of personality's time perspective in adolescence. The authors come to the conclusion that only in third-year students the time perspective begins to gain some definite mature traits. The article attempts to trace the development of students' time perspective from the point of view of correlation analysis. On the whole, the problem of studying aspects of the meaningful characteristics in adolescence is still poorly understood and requires more further research.

**Key words:** time perspective, time competence, positive and negative past, reflection, purpose of life, locus of control life.

**Е.А. Медовикова**, аспирант каф. общ. психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета, г. Кемерово, E-mail: e-medovikova@yandex.ru

**И.С. Морозова**, зав. каф. общей психологии и психологии развития Кемеровского государственного университета, д-р психол. наук, проф., чл.-корр. САНВШ, г. Кемерово, E-mail: ishmorozova@yandex.ru

## ПАРАМЕТРЫ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается проблема формирования содержательных характеристик временной перспективы студентов в период юности. В работе прослеживается изменение временных границ периода юности, дается сравнение параметров временной перспективы на различных возрастных рубежах юношеского возраста. Целью статьи является анализ взаимосвязей параметров временной перспективы с личностными особенностями студентов на различных этапах обучения в вузе с первого по третий курс. Особое внимание уделено начальному этапу формирования временной перспективы личности в юношеском возрасте в начале обучения студентов. Авторы приходят к выводу, что лишь у студентов 3 курса временная перспектива начинает обретать более оформленный характер. Прошлое, настоящее и будущее воспринимается студентами третьего курса как целостное образование, обусловленное направленностью, смысловыми ориентациями и психологическими особенностями.

**Ключевые слова:** временная перспектива, компетенция во времени, позитивное прошлое, негативное прошлое, рефлексия, цели жизни, локус контроля-жизнь.

События жизни имеют определенные особенности, обусловленные возрастными этапами развития и к тому же необратимы, что делает время важнейшим личностным ресурсом человека [1, с. 57-66]. Актуальный выбор личности, успешность мобилизации ее своих усилий для достижения жизненных целей в значительной мере зависят от сформированных у нее представлений о собственном настоящем, прошлом и будущем, т.е. во временной перспективе личности [2].

Временная перспектива является изначально неосознаваемым феноменом, однако оказывает влияние на поведение и жизнь в целом, определяя принятие прошлого, понимание настоящего, построение планов на будущее [3].

Особенно актуально понимание особенностей временной перспективы в период интенсивного профессионально-личностного становления личности (т.е. в период юности), реализуемого во время обучения в вузе. Именно в этот период, используя ресурсы прошлого и имея в виду свое будущее, молодой человек должен максимально эффективно скоординировать свое настоящее. От успешности решения связанных с этим задач во многом зависит дальнейшая социализация личности [4, с. 104-108]. В связи с этим, мы считаем справедливой точку зрения И.С. Кона, согласно которой «юность» представляет собой фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослой жизни, с другой стороны «юность» представляет собой период завершения физического созревания и достижения социальной зрелости [5].

Опираясь на мнение различных авторов, можно сказать, что нам в большей степени импонирует мнение Э. Шпрингера, согласно которому можно выделить следующие основные новообразования в период юности: открытие «Я», глубокую рефлексию; осознание собственной индивидуальности; формирование конкретных жизненных планов; готовность к самоопределению в профессии; установку на сознательное построение собственной жизни; постепенное вступление в различные сферы жизни и

деятельности; развитие самосознания; активное формирование мировоззрения [6, с. 175-177].

В течение юношеского периода жизни человек решает, каким образом он приложит свои усилия для реализации себя на долгом жизненном пути, потому что именно в этот период формируются: предпосылки для развития целостной позитивной идентичности, перспектива будущего, осознание индивидуальных возможностей, смысловые ориентации, характерные жизненные стратегии поведения, ценностно-смысловые позиции и индивидуальная вариативность значимых жизненных сфер самоопределения [7, с. 247]. Рассмотрев особенности периода юности, необходимо перейти к рассмотрению особенностей временной перспективы, формирующейся в данный период, которые определяются основными конструктами юношеского периода.

Цель нашего исследования состояла в изучении взаимосвязи содержательных характеристик временной перспективы с личностными особенностями студентов на определенных этапах обучения в вузе, раскрытии представлений студентов о прошлом, настоящем и будущем, выявлении особенностей содержания этих представлений в сравнении между собой.

В исследовании временной перспективы использовался комплекс диагностических методов и методик, в том числе: методика «САТ» в адаптации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз; опросник временной перспективы Ф. Зимбардо (ZTPI); методика «Смысло-жизненные ориентации» в адаптации Д.А. Леонтьева; методика «Готовность к выбору профессии» (адаптация А.П. Чернявской); методика определения направленности личности А.А. Реана; методика Личностный дифференциал (ЛД); методика «ММИ» Ж. Нюттена в адаптации Н.Н. Толстых; методика рассказа по типу эссе.

Общую выборку в исследовании составили студенты 1 – 3 курсов Кузбасского государственного технического университета в возрасте от 17 до 21 года в количестве 150 человек.

Выборка была разделена на 3 группы: респонденты 1 курса в количестве 50 человек (гр. № 1), респонденты 2 курса в количестве 50 человек (гр. № 2), респонденты 3 курса в количестве 50 человек (гр. № 3).

Данная возрастная категория выбрана в связи с тем, что формирование содержательных характеристик временной перспективы личности отчетливо наблюдается в период юношества.

#### Изложение и обсуждение результатов исследования:

Рассмотрим более подробно результаты корреляционного анализа в группах респондентов 1 – 3 курсов.

На 1 курсе прошлое воспринимается более негативно, что выражается в плане сожаления о своих поступках и желании многое исправить при получении возможности все вернуть назад. Получены положительные корреляции негативного прошлого с возрастом ( $r = 0,37$ ).

Негативное восприятие прошлого отрицательно коррелирует с компетентностью во времени ( $r = -0,28$ ), гибкостью поведения ( $r = -0,32$ ), самоуважением ( $r = -0,34$ ), самопринятием ( $r = -0,42$ ), контактностью ( $r = -0,36$ ), осмысленностью жизни ( $r = -0,40$ ), локусом контроля-Я ( $r = -0,28$ ), локусом контроля-жизнь ( $r = -0,59$ ), автономностью ( $r = -0,40$ ), эмоциональным отношением ( $r = -0,44$ ) и мотивацией ( $r = -0,33$ ). Полученные данные позволяют утверждать, что показатели самопринятия и ответственного отношения к себе и окружению определяется степенью принятия событий прошлого.

Позитивное прошлое положительно коррелирует с планированием ( $r = 0,36$ ), что предполагает ярко выраженную оценку временной перспективы респондентов 1 курса, прежде всего, в профессиональном плане, выраженную в осмыслении путей и средств достижения ближайших жизненных целей, определяемую в пробы сил, самообразовании, а также оценке вероятных внешних препятствий, своих возможностей и формировании запасных вариантов.

Гедонистическое настоящее положительно коррелирует с поддержкой ( $r = 0,37$ ), ценностными ориентациями ( $r = 0,38$ ), гибкостью поведения ( $r = 0,29$ ), сензитивностью к себе ( $r = 0,34$ ), спонтанностью ( $r = 0,39$ ), синергией ( $r = 0,32$ ), принятием агрессии ( $r = 0,28$ ), креативностью ( $r = 0,43$ ) и отрицательно с принятием решения ( $r = -0,30$ ). В связи с этим направленность респондентов 1 курса можно охарактеризовать как нацеленную на получение результатов и наслаждения в настоящем, и при этом отмечается отсутствие заботы о будущем, что характеризуется нежеланием студентов принимать решения и проявлять самостоятельность. Для формирования осмысленной жизненной позиции респондентам необходимо проявить самостоятельность, гибкость в принятии решений, высокую степень рефлексии своих поступков, возможность принимать решения, способность к целостному восприятию мира и людей, способность принимать свое раздражение как естественное проявление природы, а также применять творческий подход в принятии решений.

Фаталистическое настоящее отрицательно коррелирует с самоуважением ( $r = -0,28$ ), самопринятием ( $r = -0,34$ ), локусом контроля-жизнь ( $r = -0,46$ ), автономностью ( $r = -0,38$ ), принятием решения ( $r = -0,46$ ), эмоциональным отношением ( $r = -0,40$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что беспомощное и безнадежное отношение к будущему характеризуется низкой степенью оценки своих личностных качеств; неприятием себя; убежденностью в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю и бессмысленно что-либо загадывать на будущее; отсутствием понимания целостности своей жизни, способностью принимать за себя решения.

Будущее отрицательно коррелирует с сензитивностью к себе ( $r = -0,41$ ), что определяет низкую степень отчета респондентов 1 курса в своих потребностях и чувствах, а также их недостаточную рефлексивность.

Компетентность во времени положительно коррелирует с локусом контроля-жизнь ( $r = 0,32$ ), эмоциональным отношением ( $r = 0,35$ ). Данное обстоятельство подчеркивает, что формирование временной перспективы респондентов 1 курса находится на начальных этапах, и связано с формированием способности контролировать свою жизнь, свободой принятия решений, а также способностью ориентироваться в мире профессий. Следовательно, временная перспектива начинает приобретать в юношеском возрасте свои индивидуальные особенности, которые проявляются в автономности юношей и девушек, ориентации в мире профессий и возможности осуществления своего первичного профессионального выбора,

оценки своих способностей, а также информированности об окружающем мире.

У студентов, обучающихся на 2 курсе негативное прошлое отрицательно коррелирует с поддержкой ( $r = -0,37$ ), ценностными ориентациями ( $r = -0,39$ ), самоуважением ( $r = -0,38$ ), самопринятием ( $r = -0,49$ ), целями жизни ( $r = -0,30$ ), процессом жизни ( $r = -0,28$ ), результативностью жизни ( $r = -0,36$ ). Негативное прошлое, оцениваемое респондентами 2 курса, определяется степенью зависимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне, зависимостью личности от оценки своих достоинств и недостатков от окружающих, отсутствием в жизни студентов целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу, с связи с этим отмечается жизнь сегодняшним днем и кажется менее эмоциональной, и насыщенной. Позитивное прошлое отрицательно коррелирует с синергией ( $r = -0,30$ ), положительно – с принятием решения ( $r = 0,32$ ). В связи с этим, респонденты 2 курса стремятся к целостному восприятию мира и людей, принятию на себя ответственности за решение и его последствия, формированию умения самостоятельно выдвигать и оценивать альтернативу.

Фаталистическое настоящее отрицательно коррелирует с осмысленностью жизни ( $r = -0,32$ ). Беспомощное и безнадежное отношение к будущему и жизни определяется низким уровнем осмысленности жизни.

Будущее положительно коррелирует с принятием решения ( $r = 0,32$ ) и планированием ( $r = 0,34$ ). Формирование перспективы будущего у респондентов напрямую связано с развитием умения принимать решения, оценкой временной перспективы в профессиональном плане.

Поддержка и компетентность во времени положительно коррелируют с автономностью ( $r = 0,34$  /  $r = 0,29$ ) и эмоциональным отношением ( $r = 0,46$  /  $r = 0,39$ ). Таким образом, независимость ценностей и поведения респондентов от воздействия извне, а также формирование временной перспективы второкурсников определяется следующими параметрами: пониманием целостности своей личности, стремлением реализовать возможность в практических действиях, общей ориентацией на успех, включая отношение к разным профессиям, профессиональным группам и к необходимости принятия решения о выборе профессии. Эмоциональный компонент профессиональной готовности выражается в общем настрое человека и тесно связан с эмоциональным компонентом зрелости личности, который проявляется в положительном эмоциональном настроении, жизненном оптимизме, эмоциональной уравновешенности и переносимости неудач.

Ценностные ориентации положительно коррелируют с результатом жизни ( $r = 0,34$ ), автономностью ( $r = 0,41$ ), эмоциональным отношением ( $r = 0,39$ ), мотивацией ( $r = 0,44$ ). Ценностные ориентации респондентов 2 курса определяются самореализацией, пониманием целостности своей личности, ориентацией в мире профессий, а также мотивацией к достижению успеха.

Таким образом, на 2 курсе продолжают формировать компоненты временной перспективы, можно говорить о формировании компетенции во времени, выраженной в большей ориентации в мире профессий и восприятии окружающей действительности через призму профессионального выбора и акцента на будущее.

У респондентов, обучающихся на 3 курсе негативное прошлое положительно коррелирует с сензитивностью к себе ( $r = 0,40$ ), отрицательно – с локусом контроля-жизнь ( $r = -0,28$ ). Негативное восприятие прошлого, сказывается на особенностях рефлексии своих поступков и в большей степени на проявлении инфантильного поведения в отношении анализа своей жизни, в том числе и на формировании параметров временной перспективы.

Позитивное прошлое положительно коррелирует с самоуважением ( $r = 0,28$ ), процессом жизни ( $r = 0,37$ ), локусом контроля-Я ( $r = 0,31$ ). Позитивное восприятие прошлого взаимосвязано с самоуважением личности, эмоциональной насыщенностью жизни событиями, а также формированием представления о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора в принятии жизненно-важных решений.

Гедонистическое настоящее положительно коррелирует с осмысленностью жизни ( $r = 0,33$ ) и процессом жизни ( $r = 0,29$ ). Рискованное отношение ко времени и жизни определяется сниженным уровнем осмысленности жизни, по сравнению с 1 курсом, что вызвано сложностями принятия важных решений, касающихся самореализации в профессиональной сфере.

Фаталистическое настоящее положительно коррелирует с активностью ( $r = 0,34$ ), отрицательно – с принятием агрессии

( $r = -0,28$ ). Беспомощное отношение к будущему связано с излишней активностью юношей во всех сферах и упущению сферы профессионализации, как базового формирования данного возраста, при этом отношение определяется отсутствием способности личности к принятию агрессии и ее сублимации в образовательной среде.

Компетентность во времени положительно коррелирует с результатом жизни ( $r = 0,28$ ) и локусом контроля-жизнь ( $r = 0,35$ ). Формирование компетентности во времени определено оценкой пройденного отрезка жизни, ощущением того, насколько продуктивна и осмысленна прожитая ее часть, а также убеждением в том, что студентам дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Ценностные ориентации положительно коррелируют с целями жизни ( $r = 0,34$ ), процессом жизни ( $r = 0,35$ ), результатом жизни ( $r = 0,36$ ), локусом контроля-жизнь ( $r = 0,48$ ). Ценностные ориентации данного возрастного периода базируются на постановке целей, оценке и эмоциональной насыщенности жизненного пути, удовлетворенности самореализацией на данном этапе и прежде всего в учебной деятельности, а также возрастающей способностью самим принимать решения и брать на себя ответственность.

Принятие агрессии положительно коррелирует с целями жизни ( $r = 0,34$ ), локусом контроля-Я ( $r = 0,30$ ), локусом контро-

ля-жизнь ( $r = 0,31$ ), планированием ( $r = 0,29$ ), эмоциональным отношением ( $r = 0,32$ ). Возрастающая способность личности принимать свое раздражение и контролировать проявление агрессии взаимосвязана с формированием жизненных целей, представлением о себе, как достаточно сильной личности, способной к самостоятельному выбору, оценкой временной перспективы в профессиональном плане, а также конечным определением в мире профессий и оценке всех плюсов и минусов будущего профессионального выбора.

Таким образом, временная перспектива респондентов к 3 курсу приобретает более оформленный характер по сравнению с предыдущими возрастными периодами. Респонденты в большей степени ориентируются во времени, нацелены на успехи в настоящем, для получения преимуществ в будущем. На данный период времени свое будущее они проецируют через призму выбранной специальности. Формирование компетентности во времени определяется оценкой пройденного отрезка жизни, ощущением продуктивности жизни, убеждением в способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения.

Данные исследования предполагается использовать для разработки программы коррекции восприятия времени личностью с точки зрения управления временем на основе пребывания личности в определенных психологических условиях в процессе обучения в вузе.

#### Библиографический список

1. Леонтьев Д.А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*. 2001; 1.
2. Нюттен Ж. *Мотивация, действие и перспектива будущего*. Москва, 2004.
3. Головаха Е.И. *Психологическое время личности*. Киев, 1984.
4. Чурекова Т.М. Самореализация личности в контексте непрерывного образования. *Непрерывное образование как ресурс развития региона*. Барнаул, 2011.
5. Кулагина И.Ю., Колуцкий В.Н. *Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека*. Москва, 2001.
6. Шпрангер Э. *Формы жизни: гуманитарная психология и этика личности*. Перевод А.К. Судакowa. Москва, 2014.
7. Киенко Е.В., Морозова И.С. Профессиональные аспекты самореализации личности. *Философия образования*. 2011; Т.35, 2.
8. Морозова Т.М. *Личность и саморегуляция деятельности*. Кемерово, 2000.
9. Nuttin J. Timeperspectives in human motivation and learning. *Acta psychologica*. 1977; 23.
10. Zimbardo P.G., Boyd J. The time paradox. The new psychology of time that will change your life. N.Y.; London; Toronto; Sydney, 1999.

#### References

1. Leont'ev D.A. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo buduschego. *Voprosy psihologii*. 2001; 1.
2. Nyutten Zh. *Motivaciya, dejstvie i perspektiva buduschego*. Moskva, 2004.
3. Golovaha E.I. *Psihologicheskoe vremya lichnosti*. Kiev, 1984.
4. Churekova T.M. Samorealizaciya lichnosti v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya. *Nepreryvnoe obrazovanie kak resurs razvitiya regiona*. Barnaul, 2011.
5. Kulagina I.Yu., Kolyuckij V.N. *Vozrastnaya psihologiya: Polnyj zhiznennyj cikl razvitiya cheloveka*. Moskva, 2001.
6. Shpranger E. *Formy zhizni: gumanitarnaya psihologiya i etika lichnosti*. Perevod A.K. Sudakova. Moskva, 2014.
7. Kienko E.V., Morozova I.S. Professional'nye aspekty samorealizacii lichnosti. *Filosofiya obrazovaniya*. 2011; T.35, 2.
8. Morozova I.S. *Lichnost' i samoregulyaciya deyatel'nosti*. Kemerovo, 2000.
9. Nuttin J. Timeperspectives in human motivation and learning. *Acta psychologica*. 1977; 23.
10. Zimbardo R.G., Boyd J. The time paradox. The new psychology of time that will change your life. N.Y.; London; Toronto; Sydney, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.12.14

УДК 159.9

**Nasriddinova. F.D.**, major student, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: firuza\_nasriddin@mail.ru

**ON SOME ISSUES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT IN FOSTER FAMILIES.** The paper discusses problems of foster families in Russia. Today the provision of psychological assistance to the adoptive families is one of the most important tasks. This issue is particularly important as we see the increasing in the intensity of the transferring processes in orphans in foster families. It has a positive effect, but it also has some negative consequences. Among the causes of negative consequences the author sees psychological-pedagogical unpreparedness of parents, social immaturity of parents, the lack of public opinion, the lack of professionals (psychologists and teachers). The negative consequences are stated by the researcher as following: the increase of the number of foster children who are abandoned and the return of children to children's houses, a growing number of cases of family violence against foster children. The author studies what measures can be taken to prevent the situation when foster children are not in need of a new family and what warning and preventive measures can help.

**Key words:** foster family, orphans, deviant behavior, psychological support, psychological problems of foster care, secondary orphanhood, institute for support of foster families.

**Ф.Д. Насриддинова**, магистрант ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»,  
г. Новосибирск, E-mail: firuza\_nasriddin@mail.ru



## К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ

В статье изложены проблемы, с которыми сталкиваются приемные семьи в России. Показано, что обеспечение психологического сопровождения приемных родителей – одна из важнейших задач на современном этапе. Наряду с интенсификацией процесса передачи детей-сирот в приемные семьи нарастает число отказов от приемных детей и соответственно их возврат в детские дома, увеличивается количество фактов семейного насилия над такими детьми. Какие предупреждающие и профилактические мероприятия можно проводить, чтобы приёмные дети не оказались снова ненужными второй семье? Как помочь приёмным родителям справиться с трудностями, которые их могут подстерегать? Эти вопросы поднимаются в данной статье.

**Ключевые слова:** приёмная семья, дети сироты, девиантное поведение, психологическое сопровождение, психологические проблемы приемной семьи, вторичное сиротство, институт сопровождения приемных семей.

Вопрос квалифицированной психолого-педагогической помощи, как потенциальным родителям, так и уже принявшим в семью ребенка, остается открытым. В силу разных обстоятельств приемные семьи преимущественно создаются в сельской местности, в районных центрах, где отсутствует своевременная психологическая и педагогическая помощь приемным семьям. Институт службы сопровождения приемных семей вымирает в силу финансовых обстоятельств. Если для потенциальных приёмных родителей, которые только собираются усыновить ребенка, в некоторых социальных учреждениях, преимущественно в крупных городах, работают школы приемных родителей, то приемный родитель в сельской местности во многих случаях оказывается один на один с проблемами, к которым не всегда оказывается готовым. Чаще всего в отделах опеки отсутствует такая единица, как психолог. В результате, приемный родитель оказывается наедине со своими проблемами, что приводит, чаще всего, к возвратам приемных детей в детские дома, увеличивается количество фактов семейного насилия над такими детьми, остаются нерешенными вопросы взаимоотношений замещающих родителей и детей после достижения последними 18 лет. Семья, столкнувшись с проблемами и не находя пути их решения, оказывается перед очень сложным выбором.

Чаще всего ребенок до того, как оказывается в приемной семье, получает опыт негативных социальных установок: сначала в биологической семье, а потом и в детском доме. В большинстве случаев, чем дольше ребенок находился в неблагоприятной атмосфере, тем выше вероятность развития различных отклонений, которые могут повлиять на всю дальнейшую жизнь ребенка. Среди них особую тревогу вызывают не только прогрессирующая отчужденность, повышенная тревожность, духовная опустошенность детей-сирот, но и их цинизм, жестокость, агрессивность и девиации. В целом, проблема факторов, обуславливающих девиантное поведение детей-сирот в приемных семьях, является недостаточно изученной. В настоящее время нет единого подхода в решении проблемы девиантного поведения детей-сирот, а есть единичные исследования в разных областях науки: педагогике, психологии, медицины.

Приёмными родителями на практике чаще всего выступают супруги, имеющие своих детей. Средний возраст 45 – 48 лет. Поэтому приёмные дети с первых минут проживания в приемной семье на примере приёмных родителей и их детей учатся строить свои взаимоотношения как со взрослыми, так и с другими детьми. Они сразу же ощущают семейное тепло и уют. Приёмные родители, безусловно, пытаются максимально помочь ребенку адаптироваться в новых условиях. И в этом им помогает опыт, полученный в школе приемных родителей. Но в большинстве случаев, когда родители оказываются в сложной ситуации, то помощь не всегда можно получить. Согласно опросу, из 59 детей сирот воспитывающихся в приемных семьях, 42 ребенка, то есть 71%, были замечены в воровстве, в начале пребывания в семье. Курили или курят, а так же пробовали алкоголь 67% и 36% детей, соответственно. Кроме того, возникают сложные конфликтные ситуации с кровными детьми приемных родителей. Современные дети-сироты из детских домов не привыкли домашнему труду, у них, как правило, не сформированы навыки самообслуживания, нет уважения к чужому труду и собственности, своей или чужой, они не дорожат вещами и не задумываются, откуда они берутся. Успешная социализация ребенка в новых условиях требует много сил и терпения от приёмных родителей.

Особенности социума таковы, что семья, принявшая ребёнка-сироту, оказывается в состоянии конфронтации, как с местным населением, так и со школой. Педагоги в школе чаще всего не готовы адекватно реагировать на появление такого ребёнка в

школе. Ведь в основном дети-сироты – это отстающие ученики, портящие «показатели качества» успеваемости и в основном тягело идущие на контакт.

Однако проблема состоит не только в этом. Существуют и другие факторы, тормозящие развитие института приемной семьи. Во-первых, это недоработка федерального законодательства, ограничивающего права приёмных родителей в трудовой и социальной сферах. Во-вторых, законодательные акты, принятые на федеральном уровне, не обеспечены механизмом их реализации. В-третьих, ограничены финансовые ресурсы региональных бюджетов для оплаты труда приемных родителей. В-четвёртых, отсутствует необходимый жилищный фонд для предоставления жилплощади приемным семьям. Недостаточное использование ресурсов приёмной семьи на практике в немалой степени связано с недостаточной государственной поддержкой этого социального института.

И как показывает практика, далеко не во всех семьях опыт воспитания детей сирот в приемных семьях, заканчивается положительно. Отказ от приемных детей и возврат их обратно в учреждение становится фактом, часто проявляющимся в последнее время, с которым трудно смириться. В Новосибирской области на 2014 год, процент вторичного сиротства составляет 1,5%, это конечно не высокий процент, но он есть, и об этом стоит задуматься.

Как правило, окружение, сторонние наблюдатели, нередко относятся к семье, принявшей на воспитание чужого ребенка, с недоверием. Сначала пытаются узреть какие-либо корыстные мотивы, а если ребенок не приживается – вновь семья оказывается в зоне повышенного внимания и критики. В конечном итоге, – отказ от приёмного ребенка становится одним из нелегких решений приёмной семьи.

То, что дети, попадающие в приёмные семьи, нередко отличаются сложным характером, а подчас морально больны, секретом не является. Точно также у нас нет морального права обвинять людей, которые постарались сделать всё, что только в их силах, ради счастья чужого ребенка. Однако встречаются ситуации из другого разряда – приемные дети возвращаются в учреждение, не прожив в семье и двух месяцев. В целом осознавая ответственность предпринятого шага, взрослые люди далеко не всегда способны реально оценить свои силы, быть физически и психологически готовыми к непростой работе. А именно так специалисты советуют относиться к новым условиям. Сами приёмные родители позже признаются, что пребывали в состоянии полной иллюзии до тех пор, пока не взяли ребенка.

Как избежать ненужных ошибок, не допустить душевных трагедий – именно в этом направлении работают специальные Школы для опекунов и приемных родителей. Там учатся проводить с детьми досуг, преподавать навыки самообслуживания для малюток, знакомят с особенностями детской психики, освещают медицинские и юридические аспекты при устройстве и дальнейшем пребывании детей в семьях. Все знания полезны и применимы на практике. Но основная проблема состоит именно в том, что школы работают с потенциальными родителями. В компетенцию школ приёмных родителей не входит дальнейшее сопровождение и помощь родителям, уже взявшим на воспитание ребенка.

Психологические проблемы семьи, взявшей на воспитание ребенка, можно условно разделить на две группы. Первая группа этих проблем связана с особенностями переживаний, поведения и ожиданий приемных родителей. Вторая – касается трудностей вхождения в новую семью и адаптации в ней приёмного ребенка. Эти проблемы тесно связаны между собой, тем не менее, в их содержании есть свои специфические особенности, которые

следует учитывать как приемным родителям, так и представителям специальных служб опеки и попечительства, которые занимаются вопросами усыновления. Обучение приёмных родителей до принятия ими на воспитание ребёнка предоставляет им время для того, чтобы еще раз взвесить те последствия, которые повлечет за собой принятие на себя обязанностей по воспитанию чужих детей. Обычно соответствующая программа ориентируется на взаимодействие приемных родителей и официальных учреждений, и направлена на решение проблем, обусловленных возникновением у ребёнка ощущения оторванности от родной семьи и связанных с этим эмоциональных переживаний, а также подразумевает общение с родными родителями ребенка (если такая возможность имеется). Это обучение помогает приёмным родителям решить для себя, сумеют ли они справиться с тем нелегким бременем, которое добровольно на себя возлагают.

По результатам опроса в постоянных консультациях психолога нуждается 71% приемных родителей. Обучение приёмных родителей после принятия ими на воспитание чужого ребенка, как правило, отсутствует. И вопросы развития детей, методы поддержания семейной дисциплины и управления поведением, навыки взаимодействия и проблемы отклоняющегося поведения, чаще всего и оказываются без ответов. Столь различная ориентация этих двух видов обучения приемных родителей объясняется тем, что повседневная жизнь с чужим ребенком накладывает большой отпечаток на всю семейную жизнь. Приёмным родителям необходимо хорошо понять необходимость обучения и использовать в первую очередь ту информацию, на которую они могут непосредственно опираться в своей повседневной практике. Среди проблем, на которые должно быть обращено особое внимание, можно отметить следующие:

- обучение родителей взаимодействию с детьми, имеющими эмоциональные, физические или умственные отклонения, 30% детей-сирот школьного возраста имеют 7 или 8 вид коррекционного обучения;
- освоение родителями навыков взаимоотношений с детьми, испытывающими трудности в учении;
- усвоение информации и овладение специальными умениями

о взаимодействии с подростками (особенно состоящими на учете в детской комнате полиции);

- приобретение необходимых навыков для установления контакта с детьми раннего возраста;

- освоение опыта взаимодействия и оказания необходимой психологической поддержки безнадзорным детям, испытывавшим на себе жестокое обращение взрослых. Результаты анкетирования показали, что в биологической семье жестокое обращение взрослых на себе испытали – 26% детей-сирот.

При организации обучения приемных родителей следует иметь в виду то обстоятельство, что у них может быть разный уровень образования, разное социальное и материальное положение. Одни из них – дипломированные и имеющие постоянное место работы специалисты, в Ордынском районе таких 22%; другие имеют лишь среднее образование и работу, не требующую высокой квалификации – 78%. В настоящее время большая часть приемных родителей (по крайней мере, один из них), кроме воспитания чужих детей, занимается каким-либо другим видом деятельности. Однако при этом им не следует забывать, что воспитание детей следует рассматривать как разновидность профессиональной деятельности, которая требует специальной подготовки. Поэтому при обучении приемных родителей следует ориентировать их на то, что такая подготовка не может быть поверхностной и краткосрочной и немедленно давать практические результаты. Родительской профессии им придется обучаться всю жизнь, потому что ребенок растет, изменяется, а поэтому должны изменяться и формы взаимодействия с ним, и виды педагогических воздействий. Приёмные родители, планируя свою деятельность в соответствии с потребностями ребенка, должны уметь работать вместе с консультантами, врачами, педагогами и другими специалистами, чтобы научиться разрешать те проблемы, с которыми им придется столкнуться в воспитании приемных детей, и устранять те трудности, которые закономерно возникают в любой семье.

Одним из главных, в связи с этим становится, постоянное сопровождение приёмных семей квалифицированными специалистами-психологами, педагогами, медиками, деятельность которых может быть объединена в единую службу.

#### Библиографический список:

1. Архипова А.А. *Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2005.
2. Коробейников И.А., Слущкий В.М. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации. *Дефектология*. 1990; 3.
3. Посысов О.Н. Основы концепции психолого-педагогического сопровождения приемной семьи. *Концепции ведущих ученых института педагогики и психологии ЯГПУ имени К.Д. Ушинского*. Ярославль: Изд-во ЯРГПУ, 2006.

#### References

1. Arhipova A.A. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej, ostavshih'sya bez popecheniya roditelej, v processe socializacii*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2005.
2. Korobejnikov I.A., Sluckij V.M. O nekotoryh osobennostyah formirovaniya intellekta detej v usloviyah psihicheskoy deprivacii. *Defektologiya*. 1990; 3.
3. Posysoev O.N. Osnovy koncepcii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya priemnoj sem'i. *Koncepcii veduschih uchenyh instituta pedagogiki i psihologii YaGPU imeni K.D. Ushinskogo*. Yaroslavl: Izd-vo YaRGPU, 2006.

Статья поступила в редакцию 25.01.15

УДК 159.964.3

**Perevzokina Yu.M.**, Cand. of Sciences (Psychology), Head of Department, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: per@bk.ru

**Perevzokin S.B.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Head of Center of Testing of Innovation Technologies (Novosibirsk, Russia), E-mail: per@bk.ru

**Dmitrieva N.V.**, Doctor of Sciences (Psychology), professor, Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: dnv2@mail.ru

**ARCHETYPE DETERMINANTS IN THE MODEL OF VALUE-ROLE ATTITUDES IN MARRIAGE.** The paper describes unconscious determinants of value-role attitudes in marriage. The researchers consider the problem of marriage and family, which is one of the central themes in psychology, as it is undergoing profound changes under the influence of various factors, one of which may be the oldest determinants of human behavior – the archetypes. The data on the ancient principles of marriage is recorded in myths, fairy tales. The authors discuss the results of factor analysis, which helped to build a factor model of value-role attitudes in marriage. The model consists of four components. The researchers provide the results of the regression analysis that shows statistical significance in four variables-predictive archetypes and the second factor models values-role attitudes in marriage. Anxiety in adolescents depends on the presence or absence of the dominant archetype. The predictive ability of variables archetypes of Great Father and

Great Mother has a very strong influence on the factor of personal community and support in the model of value-role attitudes in marriage.

**Key words:** archetypes, unconscious, fairy tales, myths, marriage, values and role setup, determination, model, multiple regression analysis, factor analysis.

**Ю.М. Перевозкина**, канд. психол. наук, зав. кафедрой Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru

**С.Б. Перевозкин**, канд. психол. наук, доц., начальник Центра тестирования и инновационных технологий, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru

**Н.В. Дмитриева**, д-р психол. наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, г. Санкт-Петербург, E-mail: dnv2@mail.ru

## АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТНЫЕ МОДЕЛИ ЦЕННОСТНО-РОЛЕВЫХ УСТАНОВОК В БРАКЕ

Статья посвящена описанию бессознательных детерминантов ценностно-ролевых установок в браке. Рассматривается проблема семьи и брака, которая являясь одной из центральных тем изучения психологии, претерпевает глубинные изменения, испытывая влияние различных факторов, одним из которых могут выступать древнейшие детерминанты человеческого поведения – архетипы. Приводятся данные о древних первоосновах брака зафиксированных в мифах, сказках. Обсуждаются результаты факторного анализа, в результате которого была построена факторная модель ценностно-ролевых установок в браке, состоящая из четырех компонентов. Анализируются результаты регрессионного анализа, демонстрирующего статистическую значимость четырех переменных-предикторов архетипов и второго фактора модели ценностно-ролевых установок в браке, тревожности у подростков в зависимости от наличия или отсутствия доминантного архетипа. Делается вывод о том, что предсказательная способность переменных архетипов Великого Отца и Великой Матери, оказывает довольно сильное влияние на фактор личностной общности и поддержки в модели ценностно-ролевых установок в браке.

**Ключевые слова:** архетипы, бессознательное, сказки, мифы, брак, ценностно-ролевые установки, детерминация, модель, множественный регрессионный анализ, факторный анализ.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в современном модернизирующемся мире приращение и сохранение культуры, значимых сфер бытия, его экономических, социально-психологических, коммуникативных составляющих, непосредственно зависит от трансляции культурных образцов, норм, идеалов и ценностей, которые зарождаются непосредственно в семье. Несоответствие ценностно-ролевых установок в семье, является значимым конфликтогенным фактором, влияющим на формирование внутриличностных и межличностных проблем. В то же время развитие гармоничных взаимоотношений в браке в состоянии обеспечить разрешение многообразных глобальных проблем современности.

Наиболее значимым и эффективным средством формирования адекватности и ценностно-ролевой согласованности в браке по праву выступает культурно-историческая среда, обеспечивающая необходимую меру соотношения традиций, норм и эталонов в браке, которые транслируются при помощи культурных кодов в ментальности народов. Огромное значение для понимания феномена ментальности имеют работы в области теоретической культурологии, начиная с классических трудов К. Леви-Стросса, Л. Леви-Брюля и М. Элиаде, посвященных становлению коллективного сознания, работ К.-Г. Юнга о коллективном бессознательном, в которых раскрываются первоосновы духовной жизни человека, обозначенные им как архетипы. Идею коллективного бессознательного можно найти в трудах древних учёных. Ещё Платон писал о феномене идеи: душа одного человека переносится в коллективную душу или мир идей, обретает там знания, а затем возвращается в мир. Наиболее полно раскрыл природу архетипов в своих работах К.Г. Юнг, доказывая их состоятельность схожестью мифологических сюжетов народов мира. Архетипы, являясь древними формами духовной жизни, обуславливают становление и восприятие моделей окружающего мира. Одной из таких моделей выступает ценностно-ролевые установки в браке.

Существующие исследования (Т.В. Андреева, Л.Б. Шнейдер, А.Р. Михеева и др.) рассматривают брак через определение особенностей взаимоотношений партнеров, которые в свою очередь обусловлены ролевыми и ценностными установками. Представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, детерминированы глубинными, общечеловеческими представлениями о браке. Семья, по мнению С.С. Анисиной [1] является первой общностью людей, неким общественным архетипом, т.к. первобытные сообщества, были скреплены именно семейными, родственными связями. Древние представления о браке, дошедшие

до нас, отражены в мифах различных народов [2]. Как правило, это наиболее распространенный мифологический мотив о священном браке Неба и Земли (Уран и Гея, Ранги и Папа в полинезийской мифологии и т. п.). Супруги изначально пребывали в брачных объятиях, пока не были разъединены божеством, создавшим пространство для жизни богов и людей – египетским Шу, Кроносом, полинезийским богом леса Тане. Мировое древо несет в себе фаллическую символику мировой оси – одновременно разделяет и соединяет небо и землю. С представлениями об иероглифами связана символика дождя, небесных вод, оплодотворяющих землю. Так, например, с точки зрения А.Н. Афанасьева [3] в русской мифологии Змей символизирует молнию, пронзающую деву-тучу, в результате на землю проливается оплодотворяющий дождь.

Многочисленные мифы о священном браке проецируются на богов, которые раскрывают плодородные силы и покровительствуют брачному союзу людей. В исследованиях Ю.М. Перевозкиной [4; 5] было показано, что в славянской мифологии Перун – это, прежде всего, бог грозы, в которой древний человек усматривал животворящий источник обновления земли, природы. Автором проанализированы образы славянских богинь покровительствующих бракам [5]. Этой функцией были наделены богиня Мокошь, которая была защитницей прочных семейных устоев и языческая богиня Лада. Существование последней в славянском пантеоне вызывает многочисленные споры, однако семантика Лады позволяет утверждать, по мнению М.С. Кухты, что данная богиня заключает в себе идею «гармонии, лада, союза и любовного соединения мужского и женского начала» [6, с. 17]. Изучение Б.А. Рыбаковым [7] историко-этнографических материалов XV–XVII вв., отражающие аграрную тематику, тесно переплетенную с брачной символикой, характеризуют Ладу как богиню брака и благополучия, а также плодородия, празднования которой проводились весной и в первую половину лета (Духов день). В результате трансформации мифа в волшебные сказки брак становится самоцелью и достигается при помощи волшебных средств, при этом герой или героиня преодолевают различные препятствия.

Таким образом, брак, являясь одной из центральных тем изучения психологии, претерпевает глубинные изменения, испытывая влияние различных факторов, одним из которых могут выступать древнейшие детерминанты человеческого поведения – архетипы.

Если проанализировать этимологию слова «брак», то оно восходит к старославянскому глаголу «брати», первоначально имевший значение «нести» (bork – беру, подобно знак – знаю),



которое означало схватить или похитить невесту. Такой обряд похищения девушки из другого племени был зафиксирован в мифах (ср. миф о Персефоне, которую похищает Аид) и составляет основу вступления в супружеские отношения у многих народов [2]. Это свидетельствует о доминантной роли мужчины и подчиненной роли женщины в супружеских взаимоотношениях. По мнению С.С. Анисиной [1], которая занималась проблемами исследования архетипических структур в сфере семейной жизни, существует семейный архетип, подразумевающий определенные ролевые установки: отношение к высшему как к отцу или к матери, отношение к равному как к брату, к сестре, отношение к младшему, низшему себя как к сыну, дочери. Автор пришла к выводу, что в семье человек имеет предельно глубокий опыт переживания другого человека, с одной стороны, и в то же время предельное преодоление этой «Другости». Этот феномен может быть раскрыт при помощи ценностно-ролевых установок супругов, у которых с одной стороны определяют их ценности, с другой стороны они определяют ценности супруга, и производится сравнение ролевых установок, ожиданий и ценностей обоих супругов. В случае совпадения последних у партнеров в браке, можно говорить о гармоничном союзе.

Таким образом, подводя итоги теоретическому анализу, необходимо остановиться на четырех моментах: 1) брак – является общественным архетипом, подразумевающий определенные ролевые установки; 2) в процессе супружеских взаимоотношений партнеры переживают и одновременно преодолевают «Другость» супругов; 3) гармоничный союз возможен при совпадении ролевых установок, ожиданий и ценностей обоих супругов; 4) в пространстве брака актуализированы архетипические структуры, которые реализуются посредством древних ролевых установок.

В этой связи было проведено исследование, целью которого являлось оценка детерминации модели ценностно-ролевых установок в браке архетипическими структурами, при этом предполагалось, что при выраженности архетипов Великой Матери и Великого Отца взаимоотношения в браке носят преимущественно гармоничный характер. Исследование состояло из трех этапов.

На первом этапе были подобраны методики исследования.

Для диагностики ценностно-ролевых установок в браке были использованы тест «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» (А.Н. Волкова), «Опросник удовлетворенности браком» (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко). Для диагностики архетипов была использована методика «Двухфакторных изображений тест» (Ю.М. Перевозкина, С.Б. Перевозкин, Н.В. Дмитриева), в основу которой был положен диагностический конструкт архетипов [8] и определены образы, соответствующие 10 ведущим архетипам (Великая Мать – основной мифологический мотив проявлять заботу о других, Великий Отец – управлять, Мудрая Старуха – помогать, Мудрый Старец – учить, Дева – подчиняться, Герой – побеждать, Ведьма – околдовывать, Враг – бунтовать, Ребенок – играть, Трикстер – дурчится), каждый из которых имеет принимаемый персональный аспект и отвергаемый теневой аспект. На основании определения архетипической идентичности к одному из 10 архетипов обеспечивается оценка поведения личности, связанная с конкретным архетипом.

В качестве испытуемых выступили 20 семейных пар, находящихся в браке от 6-20 лет.

На втором этапе производилось построение модели ценностно-ролевых установок в браке, с использованием факторного анализа.

Третий этап предполагал установление архетипических предикторов модели ценностно-ролевых установок в браке, посредством множественной регрессии.

Результаты применения факторного анализа методом основных компонент с вращением варимакс-нормализованное позволили выделить четыре фактора объясняющих 60 % общей изменчивости ценностно-ролевых установок в браке. Первый фактор с дисперсией 22,07 % включает в себя три переменных (табл. 1), отражающих ориентацию на супружеские отношения с активным выполнением семейных обязанностей при согласованности ценностей супругов в браке.

Второй фактор с объяснительной способностью 19,31 % включает в себя четыре параметра, отражающих ценностные ориентации в браке (табл. 2). Указанные ценности, свидетельствуют о супружеской зрелости, ориентации на поддержку друг друга, желание заботиться о потомстве.

Таблица 1.

Первый фактор в модели ценностно-ролевых установок в браке

| <b>Фактор – 1</b><br>Удовлетворенность браком |                 |  |
|---|-----------------|--|
| <b>Переменные</b>                             | <b>Нагрузка</b> | <b>Интерпретация</b>   |
| Удовлетворенность браком                      | -0,64           | Брак и супруг рассматривается как ценность, супружеские отношения относятся к наиболее важным интимно-личностно значимым отношениям для человека   |
| Согласованность ценностей в браке             | -0,64           | Семейные ценности мужа и жены хорошо согласованы   |
| Ролевая адекватность                          | -0,51           | Установка мужа и жены на активное выполнение партнером семейных обязанностей соответствует готовности каждого из партнеров выполнять семейные роли |

Таблица 2

Второй фактор в модели ценностно-ролевых установок в браке

| <b>Фактор – 2</b><br>Супружеской зрелости и поддержки в браке |                 |  |
|---|-----------------|--|
| <b>Переменные</b>   | <b>Нагрузка</b> | <b>Интерпретация</b>   |
| Личностная идентификация с супругом                           | -0,72           | установка на общие интересы, взаимную моральную и эмоциональную поддержки            |
| Эмоционально-психотерапевтическая                             | -0,74           | ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации |
| Внешняя привлекательность                                     | -0,57           | установка на значимость внешнего облика  |
| Родительско-воспитательская                                   | -0,72           | ориентация на родительство   |

Таблица 3

Третий фактор в модели ценностно-ролевых установок в браке

| <b>Фактор – 3</b><br>Социальной активности |                 |  |
|--|-----------------|--|
| <b>Переменные</b>                          | <b>Нагрузка</b> | <b>Интерпретация</b>                                     |
| Сплоченность в браке                       | -0,79           | Супруги объединены одной целью                           |
| Социальная активность                      | -0,64           | Значимость профессиональных интересов, общественной роли |
| Хозяйственно-бытовая                       | 0,72            | Ориентацию на бытовую организацию семьи                  |

Таблица 4

Третий фактор в модели ценностно-ролевых установок в браке

| <b>Фактор – 4</b><br>Сексуальной гармонии |                 |  |
|---|-----------------|--|
| <b>Переменные</b>                         | <b>Нагрузка</b> | <b>Интерпретация</b>   |
| Адаптация идеальная                       | 0,84            | Гибкая структура в браке, позволяющие быстро адаптироваться к изменяющимся условиям и возникающим стрессам в жизни семьи |
| Адаптация реальная                        | 0,84            |  |
| Интимно-сексуальная                       | 0,73            | Ориентация на сексуальную гармонию, которая считается важным условием супружеского счастья                               |

Третий фактор в модели (дисперсия 11,81 %) состоит из трёх переменных, сплоченность в браке супругов и двумя ценностями направленными на внесемейное пространство и обеспечивающих бытовую устроенность семьи (табл. 3)

И, наконец, четвертый фактор, состоящий также из трёх переменных, объясняющих 10,4 % общей изменчивости, отражает сексуальную гармонию с гибкой семейной структурой, позволяющей адаптироваться к семейным кризисам (табл. 4)

Для определения роли архетипов в детерминации ценностно-ролевых установок в браке применялся множественный регрессионный анализ, переменными предикторами выступили архетипы (теневого и персональный аспект), переменными-откликами – 4 фактора модели ценностно-ролевых установок в браке. Для каждого из четырех факторов модели отдельно осуществлялся множественный регрессионный анализ, результаты которого представлены в табл. 5.

Представленные в таблице 5 результаты взаимосвязи переменных-отклика (факторы в модели ценностно-ролевых установок в браке) и предикторов-архетипов, позволяют утверждать, что лишь одна регрессионная модель с переменной откликом фактор 2 является статистически значимой и может быть содержательно интерпретирована. Таким образом, результаты множественной регрессии позволяют констатировать, что переменная отклик фактор 2 (Супружеской зрелости и поддержки в браке) тесно связана с переменными предикторами – архетипы (персональный аспект)  $R = 0,7$  и данная связь является статистически значимой ( $p = 0,02$ ). Модель объясняет 50 % всей изменчивости данных ( $R^2 = 0,5$ ). В этой связи полученные результаты могут быть приняты во внимание. Но при этом есть незначительная вероятность ошибочного предсказания поскольку значение стандартной ошибки составляет 0,83 (табл.5).

Таким образом, содержащиеся в таблице 6 стандартизированные коэффициенты регрессии и их уровни значимости, позволяют определить регрессионную модель. Так как во внимание принимаются только те коэффициенты, которые являются статистически значимыми, то регрессионную модель составили четыре переменные: архетип Великого Отца, архетип Великой Матери, архетип Ведьмы и архетип Героя (табл. 6). Анализ результатов множественной регрессии показывает, что наиболее важной переменной является архетип Великого Отца, которая вносит наибольший вклад (93 %) в изменчивость второго фактора и является статистически значимой ( $p = 0,001$ ). Архетип отца представлен в теории М. Марк и К. Пирсон [9] через образ правителя. Для правителя важно взять власть в свои руки, чтобы обеспечить спокойствие и безопасность себе, своей семье. В наших работах [8; 10] было показано, что основной характеристикой отца выступает взятие на себя ответственности за свою жизнь и членов своей семьи, осуществление руководства в семье.

Архетип Великой Матери является второй переменной, которая объясняет еще 73 % дисперсии второго фактора и также является статистически значимой ( $p = 0,002$ ). С данным архетипом, с точки зрения К. Г. Юнга [11], ассоциируются следующие качества: сочувствие, материнская забота, мудрость, магическая власть женщины, духовное совершенство, иными словами, всё, что связано с заботливостью, поддержкой, добротой, способствующее плодородию и развитию.

Следовательно, можно утверждать, что основными архетипами, детерминирующими зрелость в браке партнеров, их ориентацию на поддержку друг друга, желание заботиться о потомстве, выступают архетипы Великого Отца и Великой Матери, что соответствовало нашему предположению.

Несколько неожиданным оказалось значимая прибавка в доле объясняемой дисперсии переменной-предикта архетип

Таблица 5

Результаты множественной регрессии предикторов-архетипов для переменных-отклика факторы модели ценностно-ролевых установок в браке

| Статистические переменные | Факторы (предикторы персональные архетипы) |      |      |       | Факторы (предикторы теневые архетипы) |       |       |      |
|---------------------------|--|------|------|-------|---------------------------------------|-------|-------|------|
|                           | 1  | 2    | 3    | 4     | 1                                     | 2     | 3     | 4    |
| Множест. R                | 0,54                                       | 0,70 | 0,51 | 0,43  | 0,51                                  | 0,44  | 0,46  | 0,54 |
| Множест. R <sup>2</sup>   | 0,30                                       | 0,49 | 0,26 | 0,18  | 0,26                                  | 0,19  | 0,21  | 0,30 |
| Скоррект. R <sup>2</sup>  | 0,05                                       | 0,31 | 0,01 | -0,10 | 0,01                                  | -0,08 | -0,06 | 0,05 |
| F                         | 1,22                                       | 2,75 | 1,02 | 0,65  | 1,04                                  | 0,70  | 0,79  | 1,22 |
| p                         | 0,32                                       | 0,02 | 0,45 | 0,76  | 0,43                                  | 0,72  | 0,64  | 0,32 |
| Стд. Ош. Оценки           | 0,97                                       | 0,83 | 1,00 | 1,05  | 0,99                                  | 1,04  | 1,03  | 0,97 |

Таблица 6

Регрессионных не стандартизированных (b) и стандартизированных коэффициентов ( $\beta$ ), t-статистика<sup>1</sup>

| Предикторы     | БЕТА  | Ст.Ош. - БЕТА | В    | Ст.Ош. - В | t     | p-знач. |
|----------------|-------|---------------|------|------------|-------|---------|
| Св.член        |       |               | -3,5 | 1,38       | -2,51 | 0,018   |
| Великая Мать   | 0,73  | 0,21          | 0,2  | 0,05       | 3,48  | 0,002   |
| Великий Отец   | 0,93  | 0,26          | 0,2  | 0,06       | 3,61  | 0,001   |
| Мудрая Старуха | 0,36  | 0,23          | 0,1  | 0,05       | 1,56  | 0,130   |
| Мудрый Старец  | 0,43  | 0,25          | 0,1  | 0,06       | 1,76  | 0,089   |
| Дева           | 0,47  | 0,26          | 0,1  | 0,04       | 1,82  | 0,079   |
| Герой          | 0,49  | 0,19          | 0,1  | 0,06       | 2,04  | 0,051   |
| Ведьма         | 0,57  | 0,23          | 0,1  | 0,06       | 2,54  | 0,017   |
| Враг           | 0,25  | 0,24          | 0,1  | 0,05       | 1,04  | 0,305   |
| Ребенок        | -0,11 | 0,15          | -0,1 | 0,12       | -0,69 | 0,497   |
| Трикстер       | 0,44  | 0,27          | 0,1  | 0,05       | 1,63  | 0,114   |

Таблица 7

Предсказание новых значений личностной общности и поддержки по известным значениям переменных архетипов предикторов

| Испытуемые | Предикторы   |              |       |        | Отклик |
|------------|--------------|--------------|-------|--------|--------|
|            | Великая Мать | Великий Отец | Герой | Ведьма |        |
| 1          | 10           | 1            | 1     | 1      | 1,48   |
| 2          | 1            | 10           | 1     | 1      | 1,72   |
| 3          | 1            | 1            | 10    | 1      | 1,03   |
| 4          | 1            | 1            | 1     | 10     | 0,48   |

Ведьма ( $\beta = 0,57$  при  $p = 0,02$ ). Архетип Ведьмы, по мнению ряда исследователей [3; 5; 11; 12] имеет земную природу, она зачастую представлена в мифах живущей в пещерах, дарящей плодородие или обрекающей на бесплодие. В сказках это образ часто противоположный доброй материнской фигуре – Баба-Яга, колдунья, ведьма, функциями которой являются магия, колдовство, целительство, испытания героини и героя. Наши теоретические изыскания [8] показали, что главными характеристиками архетипа Ведьмы в семейной сфере выступают автономность и независимость от семьи, самостоятельность в принятии решения. У ведьмы развит дух соперничества, что вступает в противоречие со свойствами второго фактора: установка на общие интересы, взаимную моральную и эмоциональную поддержки, ориентация на родительство. Вместе с тем, можно предполагать, что указанные особенности архетипа Ведьмы тесно связаны с такой характеристикой второго фактора как установка на значимость внешнего облика, поскольку одной из главных черт данного образа в сказках является значимость внешности, она желает соблазнять и очаровывать мужчин.

И, наконец, последней статистически значимой переменной в модели является архетип Героя ( $\beta = 0,49$  при  $p = 0,05$ ), вносящий незначительный вклад в общую изменчивость второго фактора, тем не менее учитывая главную цель архетипа Героя – завоевание своей невесты (Души-Анимы), стоит отметить, что в данном случае речь идёт о тенденции вступлении в брак и ориентация на брак как среду, способствующую психологической разрядке и стабилизации.

Все остальные переменные предикторы не дают значительной прибавки в доле объясняемой дисперсии и не являются статистически значимой. Это позволяет предположить, что при преобладании в структуре личности архетипов Великого

Отца, Великой Матери, Героя и Ведьмы супругов выступают основаниями ориентации личностной общности и поддержки в браке.

По виртуальным значениям переменных предикторов были рассчитаны значения переменной отклика. В таблице 7 даны примеры для четырех виртуальных испытуемых.

Полученные результаты демонстрируют, что значения предикторов архетип Великого Отца и Великой Матери в большей степени оказывают влияние на увеличение переменной отклика (1,72 и 1,48 соответственно), что соответствует большей выраженности личностной общности и поддержки в браке. Архетип Ведьмы в меньшей степени оказывают влияние на увеличение переменной отклика (1,03), и еще меньше оказывает на увеличение личностной общности и поддержки в браке выраженность архетипа Героя.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам прийти к следующим выводам: более гармоничные взаимоотношения в браке, характеризующиеся супружеской зрелостью будут в большей степени детерминированы выраженностью в структуре личности архетипа Великого Отца и Великой Матери, и в меньшей степени архетипом Ведьмы и архетипом Героя.

Указанное позволяет сделать вывод о том, что предсказательная способность переменных архетипов Великого Отца и Великой Матери, оказывает довольно сильное влияние на фактор личностной общности и поддержки в модели ценностно-ролевых установок в браке.

Это позволит эффективно осуществить прогнозирование и коррекцию бессознательных процессов, происходящих в человеческой психике и проявляющихся в сложном духовно-символическом выражении в семейной сфере.

## Библиографический список

1. Анисина, С.С. *Социокультурные архетипы семьи и брака*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Тюмень, 2002.
2. Мифология. *Энциклопедия*. Под редакцией Е.М. Мелетинского. Москва, 2003.
3. Афанасьев А.Н. *Поэтические воззрения славян на природу*. Москва, 1995.
4. Перевозкина Ю.М. Влияние личностных особенностей на отношение к мифологическим персонажам. *Сибирский педагогический журнал*. 2008; 13.
5. Перевозкина Ю.М. *Структурные трансформации психосемантических мифологических пространств личности (на примере славянской культуры)*. Диссертация ... кандидата психологических наук. Новосибирск, 2009.

<sup>1</sup> Примечание. В таблице выделенные значения полужирным шрифтом являются статистически значимыми на уровне  $p < 0, 05$ .



6. Кухта М.С. *Специфика семантического выражения онтологических оснований мифологического сознания*. Автореферат диссертации ... кандидата философских наук. Томск, 1998.
7. Рыбаков Б.А. *Язычество древней славян*. Москва, 2002.
8. Первозкина Ю.М., Дмитриева Н.В., Первозкин С.Б., Рюмина Т.В., Ганпанцурова О.Б. Построение конструкта для изучения доминантного архетипа. *Сибирский педагогический журнал*. 2013; 3.
9. Марк М., Пирсон К. *Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов*. Санкт-Петербург. 2005.
10. Первозкина Ю.М., Первозкин С.Б., Дмитриева Н.В. Структура архетипической идентичности: от недифференцированного сознания к постинформационному пространству. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; 3.
11. Юнг К.Г. *Душа и миф. Шесть архетипов*. Мн., 2004.
12. Потебня А.А. *Символ и миф в народной культуре*. Москва, 2000.

## References

1. Anisina, S.S. *Sociokul'turnye arhetipy sem'i i braka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Tyumen', 2002.
2. Mifologiya. *Enciklopediya*. Pod redakciej E.M. Meletinskogo. Moskva, 2003.
3. Afanas'ev A.N. *Po'eticheskie vozzreniya slavyan na prirodu*. Moskva, 1995.
4. Perevozkina Yu.M. Vliyaniye lichnostnyh osobennostey na otnosheniye k mifologicheskim personazham. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2008; 13.
5. Perevozkina Yu.M. *Strukturnye transformacii psihosemanticheskikh mifologicheskikh prostranstv lichnosti (na primere slavyanskoj kul'tury)*. Dissertaciya ... kandidata psihologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2009.
6. Kuhta M.S. *Specifika semanticheskogo vyrazheniya ontologicheskikh osnovanij mifologicheskogo soznaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filosofskih nauk. Tomsk, 1998.
7. Rybakov B.A. *Yazychestvo drevnej slavyan*. Moskva, 2002.
8. Perevozkina Yu.M., Dmitrieva N.V., Perevozkin S.B., Ryumina T.V., Ganpancurova O.B. Postroeniye konstrukta dlya izucheniya dominantnogo arhetipa. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2013; 3.
9. Mark M., Pirson K. *Geroj i buntar'.* Sozdanie brenda s pomosh'yu arhetipov. Sankt-Peterburg. 2005.
10. Perevozkina Yu.M., Perevozkin S.B., Dmitrieva N.V. Struktura arhetipicheskoy identichnosti: ot nedifferincirovannogo soznaniya k postinformacionnomu prostranstvu. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; 3.
11. Yung K.G. *Dusha i mif. Shest' arhetipov*. Mn., 2004.
12. Potebnya A.A. *Simvol i mif v narodnoj kul'ture*. Moskva, 2000.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 159.9

**Petrenko S.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Psychology Department, Faculty of Pedagogy and Psychology, Orsk Humanities and Technical Institute, Branch of Orenburg State University (Orsk, Russia), E-mail: lanaptr@mail.ru

**THE FEATURES OF MUSICAL GAMES AND PLAYING MUSICAL MATERIAL.** The analysis of musical games and games based on the musical material used in the process of developing of musical education in pre-school and primary school age are presented. The author makes an emphasis on the criterion of games, such as the role (D. B. Elkonin), imagined or imaginary situation (L. S. Vygotsky), doublesubjectivity (E. E. Kravtsova). The scientist states that these characteristics show some features of games presented in the paper. The main component is the presence of an imaginary situation as well as the rules, which are associated with music. These games can be specified by adults or a child or occur spontaneously at the initiative of the children themselves. All of these and some other ideas suggest that preschoolers and primary school children should be developed with the general imagination, which includes various components of children's activities, and musical imagination, which helps a child to focus on music part.

**Key words:** imagination, musical imagination, game, musical game, playing musical material, pre-school and primary school age.

**С.С. Петренко**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии, факультет педагогики и психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала Оренбургского государственного университета), г. Орск, E-mail: lanaptr@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР И ИГР НА МУЗЫКАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ

Проведён анализ музыкальных игр и игр на музыкальном материале, использованных в процессе развивающего музыкального образования в дошкольном и младшем школьном возрасте. Делался акцент на критериях игры, которые позволяют ее считать таковой, а именно: роль (Д.Б. Эльконин), воображаемая или мнимая ситуация (Л.С. Выготский), двусубъектность (Е.Е. Кравцова). Учитывая эти характеристики, можно отметить некоторые особенности описываемых игр: наличие воображаемой ситуации как главного компонента, связь правил этих игр с музыкой. Они могут задаваться как взрослым, так и самим ребенком или возникать стихийно по инициативе детей. Все это говорит о том, что у дошкольника и младшего школьника должно быть развито как общее воображение (включающее в себя различные компоненты детской деятельности), так и музыкальное (помогающее ребенку ориентироваться в музыкальной сфере).

**Ключевые слова:** воображение, музыкальное воображение, игра, музыкальная игра, игра на музыкальном материале, дошкольный и младший школьный возраст.

Понятие игры достаточно неоднозначно. При всей кажущейся его простоте, которую, кстати, вполне легко можно описать своими словами, очень часто оказывается, что игровая деятельность представляет собой сложное и многомерное явление.

Так, например, Й. Хейзинга в своей работе «Человек играющий» пишет, что игру можно назвать свободной деятельностью, которая осознается как «не взаправду», она может целиком овладеть играющим, не преследует при этом никакого прямого

материального интереса, не ищет пользы. Игра – это свободная деятельность, «которая совершается внутри намеренно ограниченного пространства и времени, протекает упорядоченно, по определенным правилам и вызывает к жизни общественные группировки, предпочитающие окружать себя тайной либо подчеркивающие свое отличие от прочего мира всевозможной маскировкой» [1].

По мнению Л.С. Выготского, сущностью игры состоит в том, что «она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов ... Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка ... В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода. Игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилами) и свои корреляты в дошкольном возрасте (свобода в восприятии, произвольность и т.д.), но нельзя переоценивать свободу игры: не всё может быть всем» [2, с. 43].

Выделяется несколько видов игр, которые имеют свое начало в дошкольном возрасте: режиссёрская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами. При этом, как показывают исследования Г.Г. Кравцова, не вся игровая деятельность является ведущей в этот период времени, а именно тот ее вид, который осваивается ребенком на том или ином возрастном этапе. В то же время, уже освоенные игры становятся формами организационной жизнедеятельности ребенка. С переходом на новую возрастную ступень эти игры не уходят, а получают свое дальнейшее качественное развитие и существуют на протяжении всей жизни человека [3, с. 117].

Рассматривая указанные виды игр по отдельности, легко можно обнаружить, что к играм с правилами можно отнести некоторые специальные игры, например, направленные на развитие определенных личностных качеств или характеристик (математические игры, художественные и т.д.).

Проведённое нами исследование, направленное на изучение музыкального развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, показало, что оно тесно связано со становлением и развитием воображения (в данном случае, музыкального воображения), с организацией предметно-музыкальной среды, а также с игровой деятельностью на музыкальном материале и с музыкальными играми. Исходя из этого, были выделены музыкальные игры и игры на музыкальном материале.

Каждая игра, чтобы считаться игрой, должна отвечать определенным требованиям и соответствовать определенным критериям. Так, на современном этапе выделяют следующие критерии игровой деятельности:

1. Роль (Д.Б. Эльконин) [4];
2. Воображаемая, или мнимая, ситуация (Л.С. Выготский) [2, с. 44];
3. Двусубъектность (Е.Е. Кравцова) [3, с. 124].

Применительно к музыкальным играм и играм на музыкальном материале, это означает следующее:

- ключевой особенностью музыкальных игр является наличие воображаемой музыкальной ситуации как главного ее компонента;
- правила, которые существуют в этих играх, неразрывно связаны с музыкой;
- такие игры могут задаваться как взрослым, так и самим ребенком, а также возникать стихийно по инициативе детей.

При этом оказывается, что для реализации музыкальных игр необходим определенный уровень развития общего и музыкального воображения (внеситуативный характер общего и надситуативный характер музыкального), так как в этом случае ребенок способен выходить за пределы ситуации и управлять ею. Также необходимо наличие большого прошлого опыта, как музыкального, так и не связанного с музыкой.

Значительную роль в такого рода играх будет играть не только музыкальный смысл, непосредственно раскрывающий содержание музыкального воображения, но и особая внутренняя позиция ребенка, при помощи которой он сможет переосмыслить музыкальную действительность, выступающую в мелодиях. Так, ребенок, играющий в музыкальную игру, может одновременно быть, например, великим композитором, выступающим на большом концерте, и при этом выполнять то домашнее задание, которое ему задали в музыкальной школе. В данном случае замы-

сел ребенка влияет на его прошлый опыт и меняет предметную среду.

Приведем некоторые примеры музыкальных игр:

«Жили-были звуки». Цель – развитие музыкального воображения, знакомство с начальными основами музыкальной грамоты (высота звука, длительность, музыкальные интервалы, аккорды и др., причем наиболее сложные музыкальные названия не назывались), вычленение мелодии и мотива из музыкального произведения.

Суть игры – каждый звук становится отдельным существом, которое умеет разговаривать, испытывать чувства и эмоции. Эти звуки часто бывают друг у друга в гостях (звучат аккорды), а иногда могут и поссориться (звучат интервалы, большая или малая секунда, диссонансы). Но вот однажды они находят карту сокровищ (заданная в произведении мелодия), на которой отмечено место клада (аккорд от заданной ноты или все произведение в целом). В путешествии они спасают из плена (нижнего регистра) волшебный звук (звук, звучащий в унисон с заданным), который помогает им добраться до острова.

Таким образом, условия игры зависят от того, на каком этапе проходит игра (на более поздних этапах они усложняются), а также от того, как ребенок усваивает элементарную музыкальную грамоту и решает поставленную задачу.

В ходе игры можно использовать различные мелодии, в зависимости от уровня музыкального развития детей. Например, русские народные, в обработке русских композиторов (например, М. Глинки или Н. Римского-Корсакова). То есть такие мелодии, которые ребенок может после нескольких попыток повторить на музыкальном инструменте практически без помощи взрослого. На последних этапах можно использовать и те мелодии, которые дети сочиняют самостоятельно.

«Капельки». Цель – обогащение музыкальной среды, развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, определение и усвоение характера музыки, развитие музыкального воображения, развитие музыкальной памяти, музыкально-ритмическое развитие, сопоставление характера произведения и игрового момента, чувства ритма.

Игра проводится в форме сказки от лица взрослого или ребенка. Детям раздаются картинки с изображенными на них каплями воды с разной мимикой. Сначала они называют нарисованные эмоциональные состояния, находят между ними общие и отличительные черты. В зависимости от замысла сказки, который каждый раз может создаваться непосредственно во время игры, «капельки» объединяются между собой по принципу схожести, противоположности. Затем из предложенных музыкальных фрагментов выбираются те, которые наиболее подходят для описания каждой капли. После этого взрослый договаривается с детьми, что все капельки живут на одном облаке и очень дружны между собой (играется веселая, легкая мелодия). Далее дети внимательно следят за сменой характера произведения. Эту смену они должны показать при помощи разнообразных движений. Например, когда звучит веселая музыка, капельки весело играют на полянке, когда музыка меняется на грустную – они собираются на облаке и тихо-тихо разговаривают, когда звучит грозная музыка, то капельки собираются в грозное облако и превращаются в грозные капли. При этом на начальных этапах взрослый четко объясняет характер музыки и особенности движений детей. После того, как дети усваивают данный материал, им предлагается изобразить «Сказку о каплях» не только при помощи детских музыкальных инструментов, но и в рисунках, которые затем объединяются в книжку.

Можно использовать следующие фрагменты, адаптированные под особенности восприятия музыки в дошкольном возрасте:

- отрывки из цикла «Времена года» А. Вивальди;
- отрывки из цикла «Времена года» П. Чайковского;
- «Мелодия», к/ф «Шербурские зонтики», М. Легран;
- старинные военные духовые марши;
- вальсы И. Штрауса, Ф. Шопена
- «К Элизе», Л. Бетховен;
- «Канкан», Ж. Оффенбаха и др.

Следовательно, главной особенностью музыкальных игр является наличие воображаемой музыкальной ситуации. Помимо этого правила игры непосредственно связаны с музыкой. Такие игры могут задаваться как взрослым, так и ребенком, а также возникать стихийно по инициативе детей.

В играх на музыкальном материале можно выделить следующие особенности:

- лежащая в их основе воображаемая ситуация и правила, которые в ней реализуются, оказываются мало связанными с собственно музыкальной сферой;

- как правило, эти игры в большинстве случаев задаются (предлагаются) взрослым, который зачастую является их непременным участником;

- игры на музыкальном материале часто бывают включены в игры, реализующиеся и опирающиеся на другие сферы – вербальные, ритмические, моторные и т.п.

Так, например, в игре на музыкальном материале ребенок знакомится с характером музыки, соотнося его с эмоциональными состояниями, изображенными на картинке, а затем использует данные музыкальные характеристики для дальнейшей игровой деятельности, изображая в театрализации какого-то героя.

При этом данный вид игры может оказаться как связанным с музыкальным или синкретическим воображением (так как для реализации игр на музыкальном материале необходим определенный уровень развития общего воображения, когда у субъекта присутствует надситуативная внутренняя позиция), так и не связанным с ним. Это происходит в тех случаях, когда ребенок в своей дальнейшей игре воспроизводит только те образцы, которые он видел в реальной жизни или получил по ходу обучения, и не может придумать что-то свое.

Ниже описаны примеры таких игр:

**«Музыкальный рисунок»:** дети сначала вместе со взрослым, а затем и самостоятельно придумывают музыкальные образы, созданные при помощи сначала одного, а затем и нескольких детских музыкальных инструментов. В данном случае ребенок в течение первых занятий рассказывает какую-либо историю, исполняя ее сначала только на одном детском музыкальном инструменте, а затем добавив к нему еще один. После этого на протяжении последующих занятий добавляются все новые музыкальные инструменты (общее количество инструментов – до 10), а также постепенно в создание истории включаются дети.

**«Ребенок и музыка»** (сконструирована на основе методики Е.Г. Морозовой «Ребенок и музыка») [5]. Цель методики: выявить, насколько ребенок идентифицирует с музыкой как огромным и важным явлением в мире, как он рисует музыку вообще, а также накопление и закрепление прошлого опыта, в том числе и не связанного с музыкой.

Ребенку предлагается следующая инструкция: «Представь, что музыка, которая будет сейчас звучать, – это живое существо. Каким бы ты его нарисовал? Злым, добрым, красивым или нет, может еще каким-нибудь».

На занятиях взрослый может рисовать вместе с ребенком, произнося при этом вслух несколько вариантов рисунка, чтобы ребенок мог выбрать. После этого детям предлагается поиграть в эти рисунки (по аналогии с играми «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем» или «Море волнуется...»), показывая, что изображено на них, вспоминая, какая музыка при этом звучала, охарактеризовав сначала только словами, затем только мимикой. Для этого сначала выбирается музыка уже знакомая ребенку, а затем постепенно осуществляется переход к новым мелодиям.

**«Выбери музыку»** (сконструирована на основе методики Е.Г. Морозовой «Выбери музыку») [5]. Цель – определение родственной по содержанию музыки, то есть насколько обоснованно дети могут при сопоставлении 3-4 фрагментов найти созвучные по содержанию музыкальные моменты.

Детям предлагается выбрать мелодии, ярко контрастирующие между собой, при этом о названиях ничего не говорится. Затем, на последующих этапах, предлагаются музыкальные фрагменты, которые между собой похожи по внешним признакам: схожесть фактуры, динамика звучания, элементы музыкальной речи, цветовые характеристики, инструментарий (например, Ф. Шопен «Экспромт – фантазия», Л. Бетховен фрагмент финала

сонаты № 14, Л. Бетховен «Аппассионата»), далее предлагается придумать собственное название и так же выбрать похожие.

Таким образом, главное отличие музыкальных игр и игр на музыкальном материале друг от друга состоит в том, какую роль они играют в развитии ребенка, а именно:

- музыкальные игры направлены на развитие музыкального воображения, на реализацию музыкальных замыслов детей;

- игры на музыкальном материале помогают ребенку знакомиться с музыкальной действительностью, накапливать музыкальный опыт, формировать синкретическое воображение и истоки музыкального воображения.

Итак, музыкальные игры и игры на музыкальном материале помогают ребенку взаимодействовать с музыкальным миром, общаться с ним, что, соответственно, ведет к развитию его личностных характеристик, связанных с эстетическим восприятием окружающего, с уровнем общего и музыкального развития и т.д.

Также можно отметить и тот факт, что указанные игры можно с успехом применять и в младшем школьном возрасте, что помогает не только в организации их музыкального развития, но и в формировании общего и музыкального воображения.

Однако иногда оказывается, что ребенок, играющий с большим упоением в музыкальные игры в дошкольном возрасте, постепенно теряет интерес не только к ним, но и к музыке вообще. Скорее всего, это происходит из-за того, что ребенок не только не осознал себя как субъекта игровой деятельности, но и не может одновременно находиться внутри ситуации и вне ее (то есть, нет двусубъектности). Следовательно, сама музыкальная игра или игра на музыкальном материале может не состояться в дальнейшем, а также не произойдет и дальнейшего развития музыкальной деятельности.

Все указанные особенности созвучны имеющимся в литературе данным о специфике музыкального образования. Так, к примеру, К.В. Тарасова подчеркивает, что в дошкольном возрасте музыка и музыкальная система образования синкретичны [6]. Характер воображения дошкольников, на целенаправленное развитие которого направлена предлагаемая нами система развивающего музыкального обучения детей дошкольного возраста, тоже отличается синкретичностью.

Несмотря на синкретический характер воображения дошкольников, в его развитии можно выделить две ветви, одна из которых, непосредственно связанная с игрой, носит субъективный, смысловой характер, а другая, в большей степени реализующаяся в конструировании и других продуктивных видах деятельности, имеет объективный, образный характер. Как подчеркивает Г.Г. Кравцов, в дошкольном возрасте эти два вида воображения могут быть относительно самостоятельными [3, с. 53]. Более того, у каждого конкретного ребенка можно выявить склонность к какому-то одному виду воображения, что проявляется в особенностях поведения и развития детей.

Есть основания считать, что в воображении младшего школьника эти два вида воображения становятся сторонами единого воображения ребенка. Это, к примеру, проявляется в выделенных нами музыкальных играх, где наряду с замыслом (смысловой сферой) ребенка сосуществуют правила, отражающие реальные особенности музыкальной деятельности.

Полученные в исследовании материалы и результаты позволяют говорить о том, что внеситуативная позиция воображения младшего школьника состоит из комплекса надситуативных позиций разных видов воображения. При этом, чем из большего количества разных видов воображения состоит внеситуативная позиция младшего школьника, тем у него более качественно развито воображение. Вместе с тем, надситуативные позиции разных видов воображения могут реализовываться и изолированно в определенных видах деятельности, но уровень их развития непосредственно связан с качеством развития общего воображения и его внеситуативной позиции.

#### Библиографический список

1. Хейзинга Й. *Человек играющий*. Availableat: [http://polbu.ru/heizinga\\_homoludens/ch01\\_i.html](http://polbu.ru/heizinga_homoludens/ch01_i.html)
2. *Словарь Л.С. Выготского*. Под редакцией А.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004.
3. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. *Психология и педагогика обучения дошкольников*. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2013.
4. Эльконин Д.Б. *Детская психологи*. Availableat: <http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm>
5. Морозова Е.Г. Исследование музыкальной культуры детей. *Развивающее образование – многоступенчатая система. Замысел. Реализация. Перспективы*. Москва: ГОМЦ «Школьная книга», 2003; Часть 1, Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве».
6. Тарасова К.В. *Онтогенез музыкальных способностей воспитания*. Москва: Педагогика, 1988.



## References

1. Hejzinga J. *Chelovek igrayuschij*. Available at: <[http://polbu.ru/hejzinga\\_homoludens/ch01\\_i.html](http://polbu.ru/hejzinga_homoludens/ch01_i.html)>
2. Slovar' L.S. Vygotskogo. Pod redakciej A.A. Leont'eva. – Moskva: Smysl, 2004.
3. Kravcov G.G., Kravcova E.E. *Psixologiya i pedagogika obucheniya doskol'nikov*. Moskva: MOZAIKA-SINTEZ, 2013.
4. El'konin D.B. *Detskaya psixologiya*. Available at: <<http://psychlib.ru/mgppu/Edp-2007/Edp-001.htm>>
5. Morozova E.G. Issledovanie muzykal'noj kul'tury detej. *Razvivayuschee obrazovanie – mnogostupenchataya sistema. Zamysel. Realizatsiya. Perspektivy*. Moskva: GOMC «Shkol'naya kniga», 2003; Chast' 1, Seriya: «Instruktivno-metodicheskoe obespechenie soderzhaniya obrazovaniya v Moskve».
6. Tarasova K.V. *Ontogenez muzykal'nyh sposobnostej vospitaniya*. Moskva: Pedagogika, 1988.

Статья поступила в редакцию 05.12.14

УДК 159.9+616

**Smyk A.V.**, junior researcher, Neuroimmunology Laboratory, Scientific Research Institute of Fundamental and Clinical Immunology (Novosibirsk, Russia), E-mail: [anna-v-smyk@mail.ru](mailto:anna-v-smyk@mail.ru)

**Markova Ye.V.**, Doctor of Sciences (Medicine), Head of Neuroimmunology Laboratory, Scientific Research Institute of Fundamental and Clinical Immunology (Novosibirsk, Russia), professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [evgeniya\\_markova@mail.ru](mailto:evgeniya_markova@mail.ru)

**Votchin I.S.**, Cand. of Sciences (Psychology), professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: [evgeniya\\_markova@mail.ru](mailto:evgeniya_markova@mail.ru)

#### A NEW PERSPECTIVE APPROACH TO PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ALEXITHYMIA IN BRONCHIAL ASTHMA.

Bronchial asthma is a classic example of a psychosomatic disease. Psychological factors, in particular alexithymia, play a significant role in the etiology and pathogenesis of asthma. In this view psychological correction may be an important link in the treatment of this disease patients with alexithymia is difficult to realize and express their own feelings. Therefore, it can be assumed that for patients with alexithymia verbal forms of psychocorrection will not be very effective and need a radically different approaches to psychocorrectional influence. A good therapeutic effect in these patients can be achieved with the involvement of non-verbal, body-oriented methods of psychological correction. The authors of the paper have developed and tested an original program of body-oriented psychological correction for patients with bronchial asthma, aimed at reducing the severity of alexithymia. The application of this program in complex treatment of asthma increases the efficiency of standard therapies, promotes more adequate behavior of patients outside the hospital and improves their quality of life.

**Key words:** asthma, alexithymia, body-oriented psychocorrection.

**A.B. Смык**, мл. науч. сотрудник лаборатории нейробиологии ФГБНУ «Научно-исследовательский институт фундаментальной и клинической иммунологии», преподаватель НОУ «Сибирский независимый институт», г. Новосибирск, E-mail: [anna-v-smyk@mail.ru](mailto:anna-v-smyk@mail.ru)

**Е.В. Маркова**, д-р мед. наук, зав. лабораторией нейробиологии ФГБНУ «Научно-исследовательский институт фундаментальной и клинической иммунологии», проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: [evgeniya\\_markova@mail.ru](mailto:evgeniya_markova@mail.ru)

**И.С. Вотчин**, канд. психол. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: [evgeniya\\_markova@mail.ru](mailto:evgeniya_markova@mail.ru)

## НОВЫЙ ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПОДХОД К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ АЛЕКСИТИМИИ ПРИ БРОНХИАЛЬНОЙ АСТМЕ.

Бронхиальная астма является классическим примером психосоматического заболевания. В развитии данного заболевания важную роль играют психологические факторы, в частности алекситимия; в связи с чем существенным звеном в лечении данного заболевания может быть психокоррекционное воздействие. Пациентам с алекситимией трудно осознавать и выражать собственные чувства, поэтому вербальные формы психокоррекции в данном случае мало эффективны и нужны принципиально иные подходы к психокоррекционному воздействию. Хороший терапевтический эффект у данной категории пациентов может быть достигнут с привлечением невербальных, телесно-ориентированных методов психокоррекции. Нами была разработана и апробирована оригинальная программа телесно-ориентированной психокоррекции больных бронхиальной астмой, направленная на снижение степени выраженности алекситимии. Применение данной программы в комплексном лечении бронхиальной астмы повышает эффективность стандартных методов терапии, способствует более адекватному поведению больных вне стационара и улучшает качество их жизни.

**Ключевые слова:** астма, алекситимия, телесно-ориентированная психокоррекция.

Бронхиальная астма (БА) – это хроническое воспалительное заболевание дыхательных путей, в котором принимают участие многие клетки и клеточные элементы. Хроническое воспаление обуславливает развитие бронхиальной гиперреактивности, которая приводит к повторяющимся эпизодам свистящих хрипов, одышки, чувства заложенности в груди и кашля, особенно по ночам или ранним утром. Эти эпизоды обычно связаны с распространенной, но изменяющейся по своей выраженности обструкцией дыхательных путей в легких, которая часто бывает обратимой либо спонтанно, либо под действием лечения [1].

При этом ряд авторов не без основания относят БА к психосоматической патологии [2, 3, 4, 5]. Психосоматические расстройства составляют значительную часть «болезней цивилизации» и на протяжении нескольких последних десятилетий являются объектом интенсивных исследований в рамках так называемой психосоматической медицины, ввиду возрастающей роли их в общей заболеваемости населения. БА, наряду с ишемической болезнью сердца, гипертонической болезнью, язвенной болезнью желудка и двенадцатиперстной кишки, относят к группе так называемых «больших» психосоматических заболеваний. Группу «малых» психосоматических расстройств составляют невро-

тические нарушения внутренних органов, или так называемые «органные неврозы» [2, 3].

Психологические факторы могут оказывать существенное влияние на течение БА. В настоящее время внимание исследователей привлечено к так называемому алекситимическому радикалу в структуре преморбидной личности, как одному из возможных психологических факторов риска психосоматических расстройств [2, 3, 4, 5]. Термин «алекситимия» ввёл P.E. Sifneos в 1973 году. В своей работе он описал наблюдавшиеся им особенности пациентов психосоматической клиники, которые выражались в утилитарном способе мышления, тенденции к использованию действий в конфликтных и стрессовых ситуациях, обеднённой фантазией жизни, сужении аффективного опыта и, особенно, в трудностях подобрать подходящее слово для описания своих чувств. Оценка алекситимии важна по нескольким причинам. Считается, что не получившие своего словесного выражения интенсивные эмоции соматизируются и выражаются в симптомах болезни [2, 3]. Алекситимия рассматривается как психологическая переменная, способствующая поддержанию болезни, в связи с чем ставится вопрос о психологическом воздействии на данные черты личности больного астмой, затрудняющие и диагностику, и лечение, и контакт «врач-больной». Надёленные данной чертой больные БА, как показал ряд исследований, требуют более частых и длительных госпитализаций [4, 5].

В связи с вышеизложенным, настоящее исследование было проведено с целью анализа собственных результатов и данных других авторов, касающихся эффективности применения телесно-ориентированного психокоррекционного воздействия при бронхиальной астме.

Результаты и обсуждение. Цели психокоррекционной и психотерапевтической работы с больными могут быть самыми разными: помощь в преодолении внутриличностных конфликтов, коррекция и психотерапия многообразных последствий влияния болезни на психику, коррекция неэффективных механизмов психологической защиты и помощь в построении адекватного копинг-поведения, адаптации к болезни, коррекция внутренней картины болезни, изменение преморбидных личностных особенностей, повышающих риск рецидива болезни, утяжеляющих её течение и процесс реабилитации и т.д. [6, 7].

На первый взгляд, психосоматические больные, исходя из определения психосоматических болезней, должны быть наиболее благоприятным объектом психологического воздействия. Однако, не всё так просто: есть сведения о том, что нередко психотерапия не только не оказывает положительного эффекта, но может даже ухудшить состояние больного [3]. Объясняется это разными причинами: личностными особенностями психосоматических больных, отрицанием ими психологических механизмов болезни и т.д. Признать, что психологические (в том числе и связанные с собственными личностными особенностями и своим поведением) факторы важны для преодоления болезни, для избавления от неё — значит принять на себя ответственность. Поэтому больному часто легче считать, что он является таким, каким его сделали объективные обстоятельства, биологическая предрасположенность к болезни. Это позволяет избегать чувства вины за свою болезнь. Сказанное особенно характерно для самолюбивых, скрытных пациентов, не склонных делиться с врачом (а тем более с группой пациентов) своими переживаниями и психологическими проблемами. Их ведущая установка является, в известной мере, защитной и заключается в направленности на лекарственную терапию и другие биологические средства лечения. Итак, главное в этом случае — убедить пациента в том, что есть причинно-следственные связи между жизненными ситуациями и болезнью, добиться осознания им собственной роли в генезисе болезни. При этом, однако, Б.Д. Карвасарский совершенно прав, считая, что «не следует разрушать адаптивные механизмы больного, даже если они малоэффективны, если нет уверенности в том, что мы сможем дать ему лучшие средства приспособления» [2].

В случае с бронхиальной астмой психокоррекционное воздействие должно быть направлено на коррекцию эмоциональных расстройств и неадекватных форм поведения больных. Большинство астматиков вначале склонны к соматической трактовке своего заболевания, к преодолению которого они еще не готовы. Это соответствует бытующему мнению о болезни и постулатам соматической медицины; но речь идет также о собственной потребности больного противостоять опасному чувству зависимости и изгнать его из сознания.

В ряде исследований были выделены характерные черты поведения алекситимических больных в ситуации, как индивидуальной психотерапии, так и групповой психологической коррекции. Было обнаружено [3], что они создают очень мало спонтанной речевой продукции во время психотерапевтического часа, не склонны обсуждать свои чувства, не проявляют интереса к терапевту и ожидают от него лечения по медицинской модели. Кроме того, пациенты часто патологически привязываются к психотерапевтической ситуации, используя её как замещающий объект. В целом характерно ощутимое рассогласование между широким и богатым спектром невербального поведения и бедностью его вербальных описаний. В тех ситуациях, когда требуется проявление собственных чувств или идентификация их в другом, неспособность к вербализации чувств приводит больного в состояние внутреннего напряжения, разрешающегося разного рода соматическими феноменами [2].

Таким образом, имеющаяся у больных БА алекситимия существенно затрудняет процесс психотерапии, а в ряде случаев делает его и вовсе невозможным. Определённый терапевтический «прорыв» с данной категорией больных может быть достигнут лишь с привлечением более широкого круга невербальных, телесно-ориентированных методов психокоррекции. Применение телесно-ориентированных методов, открывая телесный и эмоциональный опыт и усиливая способность пациента к вербализации чувств и телесных ощущений, как бы прокладывает путь к собственно вербальным методам психотерапии. Пациентам гораздо легче говорить о себе, сидя на полу во время какого-либо из телесно-ориентированных упражнений, чем на формализованных групповых сессиях. Использование невербальных средств создаёт как бы обходные пути преодоления алекситимии, мобилизуя внутренние резервы личности, обеспечивая опору на её сохранные стороны. Обходной характер преодоления алекситимии в данном случае определяется тем, что осуществляется не прямое, а косвенное воздействие на «дефект», коим является неспособность больного к вербализации своих чувств и прочие алекситимические черты.

У нас есть собственный позитивный опыт применения телесно-ориентированного психокоррекционного воздействия в комплексной терапии БА. Нами была разработана и апробирована оригинальная программа телесно-ориентированной психокоррекции больных БА, направленная на снижение степени выраженности алекситимии [8, 9, 10]. Программа включает десять последовательных индивидуальных психокоррекционных занятий, задачами которых являются: снижение степени выраженности алекситимии, нормализация межполушарного взаимодействия, адаптация к физической нагрузке за счёт увеличения функциональных возможностей кардиореспираторной системы, нормализация нервно-психического статуса, повышение неспецифической резистентности организма; улучшение регуляции вегетативной нервной системы, обучение навыкам поведения, как в фазе обострения заболевания, так и в фазе ремиссии, обучение приёмам расслабления, аутогенной тренировки, формирование мотивации к самостоятельным занятиям.

В результате проведенных исследований нами был обследован 141 пациент, в том числе 62 мужчины и 79 женщин, сопоставимых по возрасту, вариантам БА и степени тяжести заболевания, проходивших курс стационарного лечения в клинике иммунопатологии ФГБУ «НИИ клинической иммунологии» СО РАМН. Показано снижение уровня алекситимии (согласно Торонтской алекситимической шкале) до нормативных показателей и достоверное улучшение функции внешнего дыхания (увеличение абсолютных и относительных показателей объёма форсированного выдоха за первую секунду) у пациентов, которым медикаментозная терапия была дополнена психокоррекционным телесно-ориентированным воздействием, по сравнению с контрольной группой пациентов, где проводилась только медикаментозная терапия. Указанное свидетельствует о позитивном влиянии телесно-ориентированной психотерапии у больных БА на течение патологического процесса.

Проведённые нами наблюдения за состоянием пациентов в течение трех месяцев после выписки из стационара показали, что у пациентов, которым в процессе стационарного лечения был проведен курс телесно-ориентированной терапии и, тем самым, снижен уровень алекситимии, реже наблюдались ночные приступы астмы, они реже пользовались ингалятором с быстродействующим лекарством, по сравнению с больными, которым указанное психокоррекционное воздействие не было проведено. При этом наиболее выраженный эффект теле-

сно-ориентированной психотерапии на указанные показатели зарегистрирован у пациентов мужского пола с доминантным левым полушарием головного мозга; у них же в последующие три месяца, согласно русскоязычной валидизированной версии теста «Asthma control test», был достигнут полный контроль над астмой; что свидетельствует о целесообразности дифференцированного подхода к терапии пациентов, страдающих БА, с учетом индивидуальных особенностей функционирования их нервной системы.

Принимая во внимание показанное нами и другими исследователями позитивное влияние психокоррекционного воздействия на течение патологического процесса у больных БА, тем не менее, не следует забывать и о возможном деструктивном потенциале телесно-ориентированной терапии, имеющей целый ряд противопоказаний, несоблюдение которых вызывает те или иные нежелательные последствия. Среди них чаще всего упоминаются следующие: декомпенсация с высокой степенью агрессивности, появление панических состояний, преждевременное высвобождение вытесненных представлений, утрата контакта с реальностью, возникновение чрезмерных состояний релаксации и т. п. Пациенты определённого личностного склада (имеющие слишком заниженную самооценку, серьёзные нарушения образа тела, нарушения половой идентичности) могут усиленно

сопротивляться такого рода терапии, усматривая в её приёмах нечто провокационное. Телесно-ориентированная терапия, допуская существование состояний, когда исчезает граница между Я и не-Я и актуализируется весьма сложный комплекс переживаний, сопровождающий любое нарушение границ, требует крайней осторожности в применении. Являясь мощной техникой сближения, многие телесно-ориентированные приемы резко усиливают несамодостаточность пациента, провоцируют появление сексуально окрашенных эмоций (возникающая так называемая «волна близости»). Вместо ожидаемой релаксации наступает напряжение, а без последующей вербализации переживания пациента могут стать скорее декомпенсирующими, нежели целительными [3].

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что телесно-ориентированное психокоррекционное воздействие играет существенную роль в восстановительном лечении БА, повышает эффективность стандартных методов терапии, способствует более адекватному поведению больных вне стационара и улучшает качество их жизни. Вышеизложенное свидетельствует о позитивном влиянии указанного воздействия у больных БА на течение патологического процесса, что является обоснованием включения его в комплексную терапию данного заболевания.

#### Библиографический список

1. *Глобальная стратегия лечения и профилактики бронхиальной астмы*. Под редакцией А.Г. Чучалина. Москва, 2007.
2. *Клиническая психология*. Под редакцией Б.Д. Карвасарского. Санкт-Петербург, 2011.
3. Сандомирский М.Е. *Психосоматика и телесная психотерапия: практическое руководство*. Москва, 2005.
4. Dirks J.F., Robinson S.K., Dirks D.L. Alexithymia and psychosomatic maintenance of bronchial asthma. *Psychother.Psychosom.* 1981;V.36, № 1.
5. Moes-Wyjtowicz A., Wyjtowicz P., Postek M., Domagala-Kulawik J. Asthma as a psychosomatic disorder: the causes, scale of the problem, and the association with alexithymia and disease control. *Pneumonol. Alergol. Pol.* 2012; V.80, № 1.
6. Абрамов В.В., Абрамова Т.Я., Гонтова И.А., Козлов В.А., Маркова Е.В., Повещенко А.Ф., Ребенко Н.М., Соловьёва И.Г., Сорокин О.В. *Основы нейробиологии*. Новосибирск, 2004.
7. Маркова Е.В. *Поведение и иммунитет*. Новосибирск, 2013.
8. Смык А.В., Маркова Е.В., Вотчин И.С. *Психофизиологические аспекты бронхиальной астмы: подходы к психокоррекции*. Новосибирск, 2013.
9. Смык А.В., Маркова Е.В. Оригинальный метод коррекции алекситимии при психосоматической патологии на основе телесно-ориентированного воздействия. *Современные исследования социальных проблем*. 2013; 1(13).
10. Смык А.В., Маркова Е.В. Психокоррекционное воздействие в комплексной терапии бронхиальной астмы. *В мире научных открытий*. 2013;71(43).

#### References

1. *Global'naya strategiya lecheniya i profilaktiki bronhial'noj astmy*. Pod redakciej A.G. Chuchalina. Moskva, 2007.
2. *Klinicheskaya psihologiya*. Pod redakciej B.D. Karvasarskogo. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Sandomirskij M.E. *Psihosomatika i telesnaya psihoterapiya: prakticheskoe rukovodstvo*. Moskva, 2005.
4. Dirks J.F., Robinson S.K., Dirks D.L. Alexithymia and psychosomatic maintenance of bronchial asthma. *Psychother.Psychosom.* 1981;V.36, № 1.
5. Moes-Wyjtowicz A., Wyjtowicz P., Postek M., Domagala-Kulawik J. Asthma as a psychosomatic disorder: the causes, scale of the problem, and the association with alexithymia and disease control. *Pneumonol. Alergol. Pol.* 2012; V.80, N.1.
6. Abramov V.V., Abramova T.Ya., Gontova I.A., Kozlov V.A., Markova E.V., Poveschenko A.F., Rebenko N.M., Solov'eva I.G., Sorokin O.V. *Osnovy nejroimmunologii*. Novosibirsk, 2004.
7. Markova E.V. *Povedenie i immunitet*. Novosibirsk, 2013.
8. Smyk A.V., Markova E.V., Votchin I.S. *Psihofiziologicheskie aspekty bronhial'noj astmy: podhody k psihokorrekcii*. Novosibirsk, 2013.
9. Smyk A.V., Markova E.V. Original'nyj metod korrekcii aleksitimii pri psihosomaticheskoy patologii na osnove telesno-orientirovannogo vozdejstviya. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2013; 1(13).
10. Smyk A.V., Markova E.V. Psihokorrekcionnoe vozdejstvie v kompleksnoj terapii bronhial'noj astmy. *V mire nauchnyh otkrytij*. 2013;71(43).

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 159.9

**Tukhvatullina S.Yu.**, senior teacher, Foreign Languages and Public Communications Department, University of Russian Academy of Education (Chelyabinsk, Russia), E-mail: susy\_71@mail.ru

**Shumakova O.A.**, Doctor of Sciences (Psychology), Cand. Of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Psychology Department, Southern Urals State Medicine University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: olgash37@yandex.ru

**AN OVERVIEW OF KEY PRINCIPLES, MECHANISMS AND BARRIERS OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT.** This article discusses the key principles of professional self-development, which are self-regulation, subjectivity, unity of consciousness and activity of reflexivity. The main mechanisms of professional self-development, as it is understood by the authors of the paper, include reflexivity, subjectivity formation and shift mechanism motif on the target. There are some barriers to self-impeding the process of professional self-development. In the course of the research the authors define the barriers to professional self-development, which are the lack of responsibility for one's own live, undeveloped abilities to self-knowledge, the system of stereotypes and attitudes, immaturity of mechanisms of self-development, the lack of skills of self-education. The key notion of the work, self-development, is understood by the researchers as a regular law-based change of an individual in a continuous interaction of social and personal components; the interaction of these components give birth to a qualitatively new state of a person.



**Key words:** professional self-development, self-regulation, subjectivity, unity of consciousness and activity, reflexivity.

**С.Ю. Тухватуллина**, ст. преп. каф. иностранных языков и общественных коммуникаций Университета российской академии образования, г. Челябинск, E-mail: susy\_71@mail.ru

**О.А. Шумакова**, зав. каф. психологии Южно-уральского государственного медицинского университета, доц., канд. пед. наук, д-р психол. наук, г. Челябинск, E-mail: olgash37@yandex.ru

## ОБЗОР КЛЮЧЕВЫХ ПРИНЦИПОВ, МЕХАНИЗМОВ И БАРЬЕРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются ключевые принципы профессионального саморазвития: саморегуляции, субъектности, единства сознания и деятельности, рефлексивности. Основными механизмами профессионального саморазвития являются: рефлексивность, становление субъектности и механизм сдвига мотива на цель. Существуют ещё и *барьеры саморазвития*, препятствующие процессу профессионального саморазвития личности. Многие трудности (барьеры) профессионального саморазвития определяются: а) отсутствием ответственности за собственную жизнь; б) неразвитыми способностями к самопознанию; в) системой сложившихся стереотипов и установок; г) несформированностью механизмов саморазвития; д) отсутствием навыков самовоспитания.

**Ключевые слова:** профессиональное саморазвитие, саморегуляция, субъектность, единство сознания и деятельности, рефлексивность.

Профессиональное саморазвитие – многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс, основывающийся на непрерывном взаимодействии общественного и индивидуального, способствующий раскрытию и осознанию своих профессионально значимых личностных особенностей, адекватному и активному их использованию в профессиональной деятельности.

Анализ имеющихся теорий и направлений исследований проблемы профессионального саморазвития привёл нас к необходимости рассмотрения этой проблемы с позиций субъектно-деятельностного подхода.

Точка зрения исследователей (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Е.А. Сергиенко и др.), придерживающихся идей субъектно-деятельностного подхода, заключается в признании человека активным субъектом многообразных форм произвольной активности. Субъектный подход преодолевает ограниченность «постулата непосредственности», согласно которому внутренняя и внешняя активность человека прямо обуславливается воздействиями окружающей среды или отдельными психическими функциями, и раскрывает способность человека к самодетерминации, самоопределению, саморазвитию [1, с. 43].

Развивая и конкретизируя идеи субъектно-деятельностного подхода, К.А. Абульханова рассматривает деятельность как форму существования активности, которая выступает главным объектом исследования как атрибут личности. Именно активность исследователь определяет «как жизненно-функциональные высшие способности, обеспечивающие (или нет) возможность быть субъектом». Активность выступает как «интеграл притязаний, саморегуляции и удовлетворённости, как способность и способ самовыражения, самореализации личности...» [2, с. 47]. Конкретными формами проявления активности, выступающими как социально-психологические характеристики личности, являются инициатива и ответственность. Определяя разноплановые характеристики активности как качества, состояния субъекта, К.А. Абульханова даёт её обобщённую характеристику: активность – системное качество личности, включающее различную направленность, разный жизненный опыт, обобщающий те или иные стратегии жизни.

Для нашего исследования эта позиция имеет значение, поскольку саморазвитие – процесс, основывающийся на способности субъекта к проявлению активности, регуляции и самоорганизации.

Основываясь на идеях субъектно-деятельностного подхода, определимся с ключевыми принципами профессионального саморазвития. На основе проведённого анализа исследований [1; 2; 3; 4], таковыми являются принципы: саморегуляции; субъектности; единства сознания и деятельности; рефлексивности. Кратко охарактеризуем эти принципы.

**Принцип саморегуляции.** Согласно точке зрения О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого и др., саморегуляция – процесс инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Личность – особая

регуляторная инстанция, обеспечивающая овладение индивидом своим поведением и развитием. По мере усложнения активности, развиваются уровни регуляции: возникает осознанная произвольная регуляция, саморегуляция произвольной активности [3, с. 83].

Исследователями определяются следующие уровни саморегуляции:

1) Уровень психологической саморегуляции, способствующий поддержанию оптимальной психической активности, необходимой для успешного выполнения деятельности (К.А. Абульханова).

2) Операционально-технический уровень регуляции отвечает за организацию и коррекцию действий субъекта (О.А. Конопкин).

3) Личностно-мотивационный уровень саморегуляции, позволяющий осознавать мотивы своей деятельности и управлять мотивационно-потребностной сферой (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Б.В. Зейгарник) [4, с. 15].

**Принцип субъектности.** Опираясь на исследования С.Л. Рубинштейна, мы отмечаем, что субъектность считается одним из важнейших механизмов включённости человека в состав бытия [3, с. 321]. Взаимоотношения человека с миром осуществляются в разных формах – познавательной, деятельностной и отношенческой. В последней заключается отношение человека к другому человеку. Все эти формы отношений, составляющих сущность субъекта, складываются в деятельности: «Субъект и в своём познании, и в своём действии, и в своём отношении к другому субъекту уничтожает (каждый раз специфическим способом) внешность... объекта и другого субъекта, преодолевает его обособленность, обнаруживает (познанием), преобразует (действием), усиливает своим отношением сущность другого человека» [2, с. 56].

Характеризуя субъекта как «... творца собственной истории, вершителя своего жизненного пути...», А.В. Брушлинский отмечает, что «... субъект – качественно определённый способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей (и ограничений) личности соотносительно с объективными и субъективными (цели, притязания, задачи) условиями деятельности и т.д.» [3, с. 96]. К основным характеристикам субъекта А.В. Брушлинский относит: 1) сознание, волю и способность действовать целенаправленно; 2) стремление к познанию и преобразованию окружающего мира; 3) инициативность, активность и творческое отношение к окружающей его предметной и социальной среде.

Отметим, что данный принцип является значимым для рассматриваемого феномена, поскольку позволяет на основе выстраиваемых взаимоотношений обеспечивать дальнейшее профессиональное саморазвитие субъекта.

**Принцип единства сознания и деятельности.** На основе исследований К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна и др. в психологической науке отражено, что актив-

ность субъекта выражается в формах самодетерминации, самопричинения, самодеятельности. В этих формах отражается сущностная характеристика субъекта, а в субъекте связываются познавательные и деятельностные характеристики психологии человека. В связи с этим, субъект выступает как основание связи сознания и деятельности. Как отмечает К.А. Абульханова, в принципе единства сознания и деятельности собственно и реализуется субъектный подход в психологии.

**Принцип рефлексивности.** Рефлексия позволяет человеку взглянуть на себя объективно, проанализировать и сопоставить различные события собственной жизни, направлена на осознание смысла своей жизни, поскольку она фиксирует процесс деятельности, отчуждает и объективирует его, делает возможным осознанное воздействие на этот процесс. Благодаря рефлексии, возможно посмотреть на себя «со стороны», изменить отношение к чему-либо, перестроить свой внутренний мир, приспособиться к меняющейся действительности. В отличие от неосознаваемых форм саморегуляции (психологических защит), рефлексия является *основным механизмом* саморазвития личности. На связь рефлексии с процессами саморазвития обращает внимание А.А. Деркач: «В контексте гуманитарно-культурологической ориентации знание приобретает свою значимость в том случае, если оказывается рефлексивным, т.е. когда оно позволяет выявлять перспективы (зоны) саморазвития исследуемых явлений в зависимости от характера взаимодействия с ним саморазвивающегося субъекта исследования» [5, с. 124]. Особенностью рефлексии, по мнению Л.С. Выготского, заключается в том, что она «интеллектуализирует» переживания, стимулируя переосмысление ценностных основ [4, с. 278].

Саморазвитие – это закономерное изменение индивида при непрерывном взаимодействии общественного и индивидуального, в результате которого возникает новое качественное состояние личности.

Таким образом, вышеописанные принципы лежат в основе саморазвития личности, а соответственно, и профессионального саморазвития.

Далее перейдем к рассмотрению *механизмов профессионального саморазвития*. В Психологическом словаре отмечается, что «механизмы психического развития – это совокупность взаимосвязанных обстоятельств внутреннего и внешнего мира, способствующих становлению и функционированию психических образований» [6, с. 258]. При рассмотрении принципов исследуемого процесса важно отметить, что *рефлексивность и становление субъектности* являются механизмами профессионального саморазвития.

В исследованиях А.Н. Леонтьева в качестве ключевых механизмов саморазвития личности описывается механизм *сдвига мотива на цель* [7, с. 69]. Это механизм представляет собой процесс, при котором изначальный мотив изменяется в ходе выполнения действия. Те действия, которые раньше служили для достижения целей, подчинённых какому-то мотиву, приобретают самостоятельное значение, т.е. отделяются от первоначальной мотивации. При этом вспомогательные цели, на которые данные действия были направлены, приобретают статус самостоятельного полноценного мотива.

Особо отметим, что превращение цели в мотив может произойти, только, если накапливаются положительные эмоции, то есть наказаниями и принуждением привить интерес к делу невозможно. Б.С. Братусь отмечает, что предмет не может стать мотивом по заказу даже при очень горячем желании. Должен пройти длительный период накопления положительных эмоций – «своеобразных мостиков», связывающих предмет с системой существующих мотивов, пока новый мотив не будет включен в эту систему [4, с. 14]. Соответственно, процесс сдвига мотива подчиняется общему правилу: тот предмет, идея, цель, который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Так происходит сдвиг мотива на цель, именно таким образом цель обретает статус мотива. Исследователи [2; 8 и др.] отмечают, что такой механизм действует на всех этапах развития личности, только с возрастом меняются и усложняются те главные мотивы общения, которые насыщают положительными эмоциями осваиваемые действия, ведь по мере роста все шире становится круг социальных контактов и связей.

Таким образом, основными механизмами профессионального саморазвития личности являются: рефлексивность, становление субъектности и механизм сдвига мотива на цель.

Кроме механизмов, способствующих проявлению профессионального саморазвития личности, существуют ещё и внутренние факторы, препятствующие этому процессу, так называемые *барьеры саморазвития*.

Процесс профессионального саморазвития сопряжён и с определёнными трудностями, которые осознанно или неосознанно воспринимаются личностью как барьеры саморазвития. Таких барьеров много, одни из них человек может преодолеть самостоятельно, если у него есть на это достаточно мотивации и воли, другие лишь с помощью значимых людей, которые возьмут на себя миссию по тактичному руководству саморазвитием человека.

Наиболее серьёзным и труднопреодолимым барьером саморазвития является, по мнению В.Г. Маралова [9, с. 207], *барьер отсутствия ответственности за собственную жизнь* (т.е. стечение случайных событий и обстоятельств, когда человек не способен и не может по объективным причинам нести ответственность за всё, что с ним происходит), далеко не всегда человек становится субъектом собственного развития, эту функцию за него выполняют другие люди. Далее следует – отсутствие адекватной мотивации и целей саморазвития, т.е. человек начинает «плыть по течению», самопостроение его личности определяется случайными событиями, ему трудно определиться в конкретной ситуации, еще труднее выстроить адекватные перспективы. Такие люди чаще всего сетуют на обстоятельства, которые якобы мешают им в достижении поставленных целей.

Следует отметить, что иногда обстоятельства складываются удачно, порождая чувство удовлетворенности жизнью и собой. Но это довольно редкие примеры, когда личность, не являясь субъектом саморазвития, достигает значимых результатов и объективно самосовершенствуется. Чаще даже удачные обстоятельства воспринимаются как помехи в самореализации, тем более что сама эта самореализация идет по ложному пути. В таких случаях преодоление барьеров саморазвития связано с необходимостью оказания помощи человеку со стороны значимых людей, поскольку самостоятельно данный барьер преодолевается в исключительно редких случаях. Эта позиция важна для нашего исследования в части разрабатываемой далее программы психолого-педагогической поддержки профессионального саморазвития учителя.

В исследованиях [1; 2, 10 и др.] определена группа барьеров саморазвития, связанная с *недостаточно зрелыми способностями к самопознанию*. Ученые отмечают, что нечеткое, расплывчатое представление о себе, сужение сфер и областей функционирования собственной Я-концепции приводят к тому, что индивид ставит нереальные или неадекватные цели саморазвития. Соответственно в итоге человек получает результаты, которые его не удовлетворяют, не дают возможности ощутить себя полноправным субъектом, автором собственной жизни. Из этого следует, что самопознание и саморазвитие – это взаимосвязанные и взаимообуславливающие друг друга процессы; способность к адекватному и всестороннему самопознанию – условие для всестороннего и целенаправленного саморазвития.

Следующая группа барьеров саморазвития определена К. Роджерсом [8, с.159], они обусловлены *системой сложившихся стереотипов и установок*. Ученый отмечает, что стремление вести себя и действовать, как все, отсутствие альтернатив в самопостроении личности (такие альтернативы всегда имеются и заложены в глубинном индивидуальном опыте каждой личности) приводят к серии стереотипных реакций, к постоянной оглядке на оценки других значимых и менее значимых людей.

А. Маслоу также указывает на тот факт, что в качестве препятствий личностному росту выступают: негативное влияние прошлого опыта, который толкает людей к непродуктивным формам поведения; социальное влияние и групповое давление, которому индивид не способен, не желает и не умеет противостоять (любое противостояние оборачивается, по мнению такого индивида, только неприятностями); наличие системы внутренних защит, функционирование которых создает видимость благополучия и адаптированное личности к окружающей действительности [5, с. 132].

К следующей группе барьеров исследователи [5; 7; 8, и др.] относят те, которые определяются *слабой сформированностью механизмов саморазвития*. Непринятие себя или частичное принятие приводит к неверной стратегии саморазвития, когда человек начинает тратить свои силы не на то, чтобы открывать что-то

новое в себе, а на борьбу со своими отрицательными качествами. На это тратится время, а результаты, как для личности, так и для окружения остаются неудовлетворительными. При этом необходимо указать и на роль сформированности механизмов самопрогнозирования личности.

Примером являются ситуации, когда человек неспособен воссоздать желаемый образ собственной личности, выявить свои истинные жизненные цели. Если образ и цели представляются достаточно четко, это еще не гарантия, что они выражают глубинные потребности личности. Только в этом случае, когда прогнозируются на фоне общей позитивной эмоциональной установки и возможные успехи, и возможные неудачи, создается действительно реалистическая перспектива, позволяющая работать над собой в настоящем для того, чтобы достичь реалистического будущего.

Анализ психологических исследований [8; 11 и др.] показывает, что особо выделяют барьеры, связанные с *низким уровнем навыков самовоспитания*, незнанием и неумением привлекать такие способы, которые позволяли бы строить себя в нужном

направлении и реализовать в полной мере. По мнению К. Роджерса, это сопровождается отсутствием волевых импульсов, когда человек, определяя для себя некоторые временные пороги саморазвития и самоизменения, не выдерживает их, продолжая вести себя, действовать по-старому. Отсутствием воли к саморазвитию страдают многие, только люди с действительно очень сильной волей способны что-то изменить в себе, начать новую жизнь, а для подавляющего большинства это способ личностного огорчения и неприятия самого себя. В то же время проблема воли не является первостепенной, люди и со слабой волей могут достигать вполне ощутимых результатов в процессе саморазвития.

Таким образом, многие трудности (барьеры) профессионального саморазвития определяются: а) слабые сформированность и проявление ответственности за собственную жизнь; б) недостаточно зрелыми способностями к самопознанию; в) системой сложившихся стереотипов и установок; г) слабой сформированностью механизмов саморазвития; д) низким уровнем навыков самовоспитания.

#### Библиографический список

1. Цукерман Г.А. *Психология саморазвития*. Ростов на Дону, 2010.
2. Абульханова К.А. *Стратегия жизни*. Москва, 1991..
3. Брушлинский А.В. *Субъект: мышление, учение, воображение*. Москва, 2009.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997; 5: 13-27.
5. Дубровина И.В. *Психология*. Москва, 2013.
6. Зеер Э.Ф. *Психология профессий*. Москва, 2003.
7. Леонтьев Д.А. *Самореализация и сущностные силы человека: психология с человеческим лицом; гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва, 1997.
8. Роджерс К. *Становление личности*. Москва, 2002.
9. Кондаков И.М. *Психология: иллюстрированный словарь*. Санкт-Петербург, 2003.
10. Минюрова С.А. *Психология саморазвития человека в профессии*. Москва, 2008.
11. Шумакова О.А. *Развитие базовой культуры взаимодействия психолога образования с родителями*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Екатеринбург, 2011.

#### References

1. Cukerman G.A. *Psichologiya samorazvitiya*. Rostov na Donu, 2010.
2. Abul'hanova K.A. *Strategiya zhizni*. Moskva, 1991..
3. Brushlinskij A.V. *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie*. Moskva, 2009.
4. Bratus' B.S. K probleme cheloveka v psihologii. *Voprosy psihologii*. 1997; 5: 13-27.
5. Dubrovina I.V. *Psichologiya*. Moskva, 2013.
6. Zeer E.F. *Psichologiya professij*. Moskva, 2003.
7. Leont'ev D.A. *Samorealizaciya i suschnostnye sily cheloveka: psichologiya s chelovecheskim licom; humanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psihologii*. Moskva, 1997.
8. Rodzhers K. *Stanovlenie lichnosti*. Moskva, 2002.
9. Kondakov I.M. *Psichologiya: illyustrirovannyj slovar'*. Sankt-Peterburg, 2003.
10. Minyurova S.A. *Psichologiya samorazvitiya cheloveka v professii*. Moskva, 2008.
11. Shumakova O.A. *Razvitie bazovoj kul'tury vzaimodejstviya psihologa obrazovaniya s roditel'ami*. Avtoreferat dissertacii ... doktora psichologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2011.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 159.9

**Khropov Ye.S.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of Humanities, Kaluga Branch of Russian Academy of National Economy and State Service of President of Russian Federation (Kaluga, Russia),  
E-mail: gum@klg.ranepa.ru

**Seliverstova S.Yu.**, Deputy Director of Kaluga Branch of Russian Academy of National Economy and State Service of President of Russian Federation (Kaluga, Russia), E-mail: selive-svetlana@yandex.ru

#### THE ROLE OF COMMON CULTURAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE FORMATION OF THE BASIC MODEL OF HUMANITARIAN TRAINING OF STUDENTS OF ECONOMICS AND MANAGEMENT PROFILE.

The article presents a case study of the opinions of consumers and participants of the educational process in a university about the importance of common cultural and professional competences in building a basic model of humanitarian training of students of Economics, management profile with the major reference to training of "State and municipal management". The study is conducted in the form of a business game. The presented results are relevant for the formation of the basic educational programs, working programs of disciplines, in the selection and development of competence-oriented technologies and methods of teaching Humanities. The research shows that students name the ability to solve professional tasks with the help of information technologies and communicative skills, including communication in a foreign language, as the most important to future managers. In the list of other significant skills are found the application of knowledge of law and economics, the ability to work with documents, and to obtain knowledge self-dependently.

**Key words:** educational-professional motivation; competence approach; competence-based teaching paradigm; competence-oriented teaching technologies.



**Е.С. Хропов**, к.п.н., доц., зав. каф. гуманитарных дисциплин Калужского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Калужский филиал РАНХиГС), г. Калуга, E-mail: gum@klg.ranepa.ru

**С.Ю. Селиверстова**, заместитель директора Калужского филиала ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (Калужский филиал РАНХиГС), г. Калуга, E-mail: selive-svetlana@yandex.ru

## РОЛЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВОЙ МОДЕЛИ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Статья посвящена изучению мнений потребителей и участников образовательного процесса в вузе о значимости общекультурных и общепрофессиональных компетенций для формирования базовой модели гуманитарной подготовки студентов экономико-управленческого профиля (на примере направления подготовки «Государственное и муниципальное управление»). Исследование проводилось в форме деловой игры. Представленные результаты значимы для формирования основных образовательных программ, рабочих программ дисциплин, при выборе и разработке компетентностно-ориентированных технологий и методов обучения дисциплин гуманитарного цикла.

**Ключевые слова:** учебно-профессиональная мотивация; компетентностный подход; компетентностная парадигма обучения; компетентностно-ориентированные технологии обучения.

Одной из основных задач, стоящих перед системой высшего образования на современном этапе развития общества, является обеспечение качества подготовки будущего профессионала. Реализация данной задачи возможна при модернизации учебного процесса, в котором главным направлением становится компетентностный подход, наиболее соответствующий условиям рыночной экономики, предполагающий формирование не толь-

ко знаний, умений и навыков студентов, но и овладение ключевыми компетенциями и умение реализовывать их на практике в процессе профессиональной деятельности. Понятие «качество» переосмысливается потребителями образовательных услуг в компетентностной парадигме. Выпускники вузов должны быть разносторонне развитыми, высококвалифицированными, конкурентоспособными специалистами, обладающими определенным

Таблица 1.

Коэффициент значимости общекультурных и общепрофессиональных компетенций для будущего профессионала с точки зрения студентов

| № п/п | Перечень компетенций  | Коэффициент значимости компетенций (Кк) |
|-------|---|---|
| 1     | Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-6).   | 10                                      |
| 2     | Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).  | 9                                       |
| 3     | Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности (ОК-4).   | 8                                       |
| 4     | Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3).  | 7                                       |
| 5     | Владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности (ОПК-1).  | 6                                       |
| 6     | Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).   | 5                                       |
| 7     | Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).  | 4                                       |
| 8     | Способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4).  | 3                                       |
| 9     | Способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия (ОПК-3). | 2                                       |
| 10    | Способность находить организационно-управленческие решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2). [1]   | 1                                       |

набором компетенций. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее, ФГОС ВО) определены общекультурные компетенции (ОК) и профессиональные компетенции (ПК), в стандартах и проектах новой редакции появляются и общепрофессиональные (ОПК).

Профессиональные компетенции направлены непосредственно на решение производственных задач. Не менее значимым для будущих менеджеров в области управления является овладение общекультурными и общепрофессиональными компетенциями, так как их будущая профессиональная деятельность имеет свою специфику и связана с коммуникативными, речевыми, организаторскими навыками, умением работать в команде, проявлять гражданскую позицию и ответственное исполнение обязанностей; самостоятельно добывать знания, обладать способностью к личному и профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию и др.

С целью изучения мнения потребителей образовательных услуг о значимости общекультурных и общепрофессиональных компетенций для будущего профессионала, представленных в проекте новой редакции на базе Калужского филиала РАНХиГС было проведено исследование в форме деловой игры «Формирование общекультурного профиля будущего профессионала». Игра проводилась на основном направлении подготовки «Государственное и муниципальное управление» укрупненной группы «Экономика и управление».

По данному направлению подготовки в исследовании приняли участие – 98 студентов первых – четвертых курсов, 12 преподавателей, работающих на программе, и 8 работодателей. На первом этапе игры участникам был предложен определенный стандарт перечень общекультурных и общепрофессиональных компетенций и задание: выбрать наиболее значимые для будущей профессиональной деятельности. В результате опреде-

лён круг десяти важных компетенций с точки зрения студентов, преподавателей и работодателей.

На следующем этапе нашего исследования студентам, преподавателям и работодателям необходимо было проранжировать компетенции от 1 до 10 баллов (10 – компетенция является самой важной). По каждой группе респондентов определён коэффициент значимости компетенции (Кк). Результаты представлены в таблицах ниже.

Таким образом, по мнению студентов наиболее значимым для будущих менеджеров является способность решать профессиональные задачи с использованием информационных технологий; коммуникативные навыки, в том числе на иностранном языке; определяется важность правовых и экономических знаний; умения работать с документами; самостоятельно овладевать знаниями. Далее, студенты определяют по значимости такие компетенции, как коммуникативные навыки, способность осуществлять деловое общение; проектировать организационные структуры и находить управленческие решения.

Интересно, что преподаватели, так же, как и студенты, на первое место ставят умения решать профессиональные задачи с применением информационно-коммуникационных технологий. В отличие от студентов они выделяют такие компетенции, владение способами оказания первой медицинской помощи и защиты в условиях чрезвычайных ситуациях; подчеркивают важность философских знаний; формирования гражданской позиции студента.

Работодатели наибольшее внимание уделяют формированию общекультурных компетенций будущих управленцев: умение работать в коллективе, способности к коммуникации на русском и иностранном языках; подчеркивают значимость экономических, философских, правовых знаний профессионала. На первое место ставят навыки делового общения.

Таблица 2.

Коэффициент значимости общекультурных и общепрофессиональных компетенций для будущего профессионала с точки зрения преподавателей.

| № п/п | Перечень компетенций  | Коэффициент значимости компетенций (Кк) |
|-------|---|---|
| 1     | Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-6).   | 10                                      |
| 2     | Способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия (ОПК-3). | 9                                       |
| 3     | Способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9).   | 8                                       |
| 4     | Владение навыками поиска, анализа и использования нормативных и правовых документов в своей профессиональной деятельности (ОПК-1)   | 7                                       |
| 5     | Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).  | 6                                       |
| 6     | Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).  | 5                                       |
| 7     | Способность находить организационно-управленческие решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2).   | 4                                       |
| 8     | Способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2).  | 3                                       |
| 9     | Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1).   | 2                                       |
| 10    | Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).[1]  | 1                                       |

Таблица 3.

Коэффициент значимости общекультурных и общепрофессиональных компетенций для будущего профессионала с точки зрения работодателей.

| № п/п | Перечень компетенций  | Коэффициент значимости компетенций (Кк) |
|-------|---|---|
|       | Способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4).  | 10                                      |
|       | Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).  | 9                                       |
|       | Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).  | 8                                       |
|       | Способность использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3).  | 7                                       |
|       | Способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности (ОК-4).   | 6                                       |
|       | Способностью анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2).   | 5                                       |
|       | Способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1).   | 4                                       |
|       | Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).   | 3                                       |
|       | Способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия (ОПК-3). | 2                                       |
|       | Способность находить организационно-управленческие решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2). [1]   | 1                                       |

Следует отметить, что выбор компетенций каждой из групп в нашей игре имеет свою специфику. Однако все группы участников исследования выделили как самые значимые следующие 5 компетенций.

Однако коэффициент значимости этих компетенций в группах различный

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что предложенные общекультурные и общепрофессиональные компетенции в проекте стандарта значимы для формирования будущего специалиста. Из всех компетенций не были выбраны различными группами участников нашей игры лишь две: способность использовать методы и средства физической

Таблица 4.

Значимые общекультурные и общепрофессиональные компетенции с точки зрения участников и потребителей образовательного процесса

| № п/п | Компетенции   |
|-------|---|
|       | Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5).  |
|       | Способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6).  |
|       | Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).   |
|       | Способность находить организационно-управленческие решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2).   |
|       | Способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия (ОПК-3). [1] |



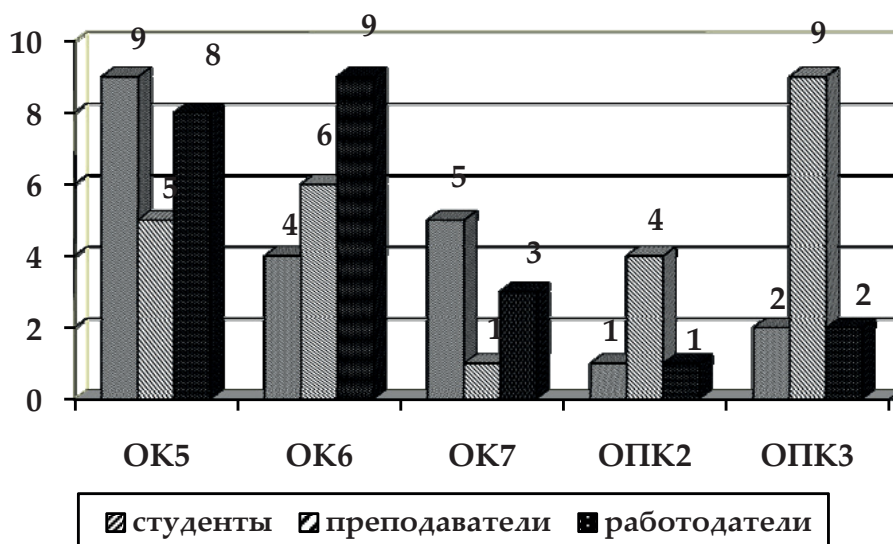


Рис.1 Коэффициент значимости основных компетенций с точки зрения участников и потребителей образовательного процесса по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление».

культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности (ОК-8); овладение навыками составления бюджетной и финансовой отчетности, распределения ресурсов с учётом последствий влияния различных методов и способов на результаты деятельности организации (ОПК-5). Вероятно в силу нечёткости формулировки первой и неосознание роли второй для будущего менеджера.

Формирование и развитие общекультурных и общепрофессиональных компетенций, согласно ФГОС ВО, стимулирующих познавательную активность обучающихся, способствующих развитию учебно-профессиональной мотивации студентов, обеспечивающих условия самоопределения и самореализации обучающихся, происходит в течение всего процесса обучения, при изучении каждого курса (или модуля), особенно дисциплин гуманитарного цикла. Образовательные стандарты по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» наряду с профессиональным циклом, предусматривают изучение гуманитарного блока дисциплин, которому отводится более 23% от трудоемкости студента во время всего процесса учебно-профессионального обучения; что подчеркивает важную роль дисциплин гуманитарного цикла в формировании общекультурных и

общепрофессиональных компетенций будущего профессионала экономико-управленческого профиля. Перед преподавателями гуманитарного цикла дисциплин встает задача поиска компетентностно-ориентированных технологий обучения, активных и интерактивных методов обучения, стимулирующих познавательную активность обучающихся, способствующих развитию учебно-профессиональной мотивации студентов, обеспечивающих условия самоопределения и самореализации студентов, создания механизмов гарантии качества обучения, формирования как общепрофессиональных, так и общекультурных компетенций студентов, столь важных не только по их мнению, но и с точки зрения преподавателей и работодателей. [2] К таким технологиям можно отнести технологию проектного обучения, развивающую умение работать в коллективе, принимать скоординированные решения, способствующую выявлению индивидуальных способностей [2, с. 158]; знаково-контекстного обучения, деловые и ролевые игры, решение проблемных практических задач. Значительную роль в организации образовательного процесса на кафедре гуманитарных дисциплин играет постоянно обновляющийся лингвистический портал, работа с которым учит студентов самоорганизации и самообразованию.

#### Библиографический список

1. Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Москва, 2004.
2. Селиверстова С.Ю. Анализ предпочтений абитуриентов в контексте формирования учебно-профессиональной мотивации к обучению в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 1.
3. Самылов П.В. Новые подходы к формированию профессионального потенциала менеджеров в области публичного администрирования. *Вестник Российского университета дружбы народов*. 2008; 2.

#### References

1. Proekt federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya. Moskva, 2004.
2. Seliverstova S.Yu. Analiz predpochtenij abiturientov v kontekste formirovaniya uchebno-professional'noj motivacii k obucheniyu v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 1.
3. Samylov P.V. Novye podhody k formirovaniyu professional'nogo potentsiala menedzherov v oblasti publichnogo administrirovaniya. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. 2008; 2.

Статья поступила в редакцию 29.12.14

УДК 37.026.9:378.

**Shalimova L.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: shalimova-istra@mail.ru

**COMMUNICATIVE AND CREATIVE STRATEGY OF COLORS IN ADVERTISING.** The article deals with a strategy to use color as another means of communication and creativity in advertising. Color is an integral part of culture, it is an art form. The main attention in the paper is given to the author's vision to the spiritual world and to a consumer in the positioning of goods, ideas and

services. The article clarifies what an advertising image, a corporate identity, a trademark and a symbol are. The author studies physical analogy, "Purkinje effect", a variety of associations and meanings, possession of market instruments at the level of economic integration, political target setting, sacralization of the capabilities of natural elements, in the mythological space within the advertising and creative strategy. The purpose of the paper is to study political technologies on the base during the development phase of the brand, trademark, to identify human color preferences. The author gives description of the marked features of formation of meaningful advertising image. The author emphasizes the development of skills of communication devices of a particular society.

**Key words:** character, distinctive color, sign, respondent, brief, constant, service, brand, branding, design, associations, shape, character of advertising, myth, positioning, informative, emotional.

*Л.А. Шалимова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала Российского государственного социального университета, г. Дедовск, E-mail: shalimova-istra@mail.ru*

## КОММУНИКАЦИОННО-КРЕАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ЦВЕТА В РЕКЛАМЕ

В статье идёт речь о коммуникативно-креативной стратегии цвета в рекламной деятельности, являющейся неотъемлемой частью культуры как вида искусства. Основное внимание автора уделено концептуальной направленности мира духовного и потребительского при позиционировании товара, идеи, услуг. В статье затронуты понятия рекламного образа, фирменного стиля, товарного знака, символа, как некоего отличия. Рассмотрены физические аналогии, «Эффект Пуркине», разнообразные ассоциации и смыслы, владение рыночным инструментарием на уровне экономической интеграции, политической целевой установкой, сакрализуя в себе возможности управления природными стихиями, в мифологических пространственных рамках рекламно-креативной стратегии. Целью статьи является изучение политтехнологий на базовом этапе разработки бренда, товарного знака для выявления цветовых предпочтений человека. Автором отмечены особенности формирования рекламного образа, наполненного смыслами. Данная проблема мало изучена в области цветового восприятия, как и её элементы, представленные базовыми установками И.В. Гете, М. Люшера, Пуркинье. В то же время, автор подчёркивает освоение практических навыков коммуникационного устройства того или иного социума.

**Ключевые слова:** символ, отличительный цвет, знак, респондент, бриф, константа, услуга, бренд, брендинг, дизайн, ассоциации, форма, герой рекламы, мифологема, позиционирование, информативность, эмоциональность.

Рекламу можно рассматривать как бизнес, как форму коммуникации, как вид искусства. В частных целях, таких как научные, политические, экономические, социальные, личные, её можно сколь угодно делить на различные сферы деятельности, непосредственно связанные с рекламой. Но как свойственный человеческому сообществу феномен, сама реклама носит уникальный характер, а её отдельные аспекты в совокупности являются неотъемлемой частью культуры, коммуникации. При этом реклама делает общественную жизнь более разнообразной, насыщает её красками, поскольку она создаёт красивую историю товара, сказочный миф. Она вдыхает душу, образ в каждый товар. Рекламный образ – это король обыденности, он актуален в очень ограниченных временных и пространственных рамках. Герой рекламного образа – это товар, который сакрализуется, наделяется божественными возможностями управлять стихиями и человеком. Они находятся в компетенции одного из двух различных и не взаимоисключающих друг друга миров – мира духовного и мира потребительского; каждый из них весьма необходим для современного человека. [1, с.13]. Рекламные образы, такие как фирменный стиль, тип позиционирования товара или конкретная рекламная стратегия – должны быть представлены во всём многообразии рекламных сообщений. Тем самым достигается необходимая для рекламы частота экспликации образа. Далее, для позиционирования того или иного образа товара необходим товарный знак, представляющий рисунок, символ, знак, сочетание букв, цифр. При этом необходим и символ, наделённый отличительным знаком в цвете, шрифтовым оформлением для того, чтобы давать товарам имена, пробуждать желание их приобрести, облегчать опознание товара и его происхождение.

Исследователями позиционирования товаров, услуг, политтехнологий, идей, а также учёными маркетологами и экономистами давно отмечено, что товарный знак должен подчиняться группе прикладных требований, таких как запоминаемость, информативность, удобочитаемость, броскость, осязаемая эмоциональность. Очень условно символы можно разделить на три группы: интерпретированные начертания букв; схематизированные изображения продукции или профессии; условно ассоциативные жесты.

Важнейшая роль в разработке товарного знака принадлежит цвету. Цветокоррекцию используют в основном на базовом этапе разработки брендов, выявляя главные предпочтения аудитории, на основе которых пишется бриф для дизайнеров. На деле данная методика выглядит несколько иначе, чем тогда, когда перед компанией стоит задача по цветокоррекции или она

проводит тестирование по психотесту Люшера для той или иной лояльно настроенной аудитории, к обозначаемому товару. Так, с помощью этого теста выявляются основной психотип целевой аудитории и его цветовые предпочтения. На основе полученных данных и корректируется облик бренда. Если же марка разрабатывается с нуля, то на основе результатов психотеста создается бриф для дизайнеров и сообщается о предпочитаемых цветах аудитории, оттенках, которые для неё неприемлемы. На основе брифа разрабатывается до двадцати вариантов визуального бренда, которые снова тестируются на фокус-группе. В этом случае, респонденты просто называют те варианты, которые им нравятся. На этой основе делается окончательный выбор. Из сказанного следует, что зная психологический типаж целевой аудитории товара, можно использовать цвет как инструмент, влияющий на неосознанную мотивацию при совершении покупки. [2, с. 134]. При этом основная роль брендинга та же, что и роль личного клейма ремесленника, феноменом рекламы выступает **фирменный стиль**. Фирменный стиль, сам по себе, является набором цветовых, графических, типографских, дизайнерских постоянных элементов, обеспечивающих визуальное и смысловое единство товаров, всей исходящей от фирмы информации, её внутреннего и внешнего оформления. Целостный фирменный стиль, как правило, формируется после регистрации товарного знака или параллельно с этим процессом. В данном процессе рассматриваются все его реалии. Таким образом, если «товарный знак» выступает как категория юридическая, то «фирменный стиль» – рекламная. Феномен рекламы – это фирменный стиль, набор цветовых, графических, типографских, дизайнерских постоянных элементов (констант), обеспечивающих визуальное и смысловое единство товаров (услуг), всей исходящей от фирмы информации, её внутреннего и внешнего оформления. Именно фирменный стиль и формирует рекламный образ, но только при качественной разработке и необходимой частоте экспликации он формирует качественно новую сущность – бренд, его стилистические особенности, связанные с ассоциациями и смыслами в рекламе. Например, в фирменном стиле происходит процесс наполнения товарного знака определёнными ассоциациями и смыслами, а так же в нём представлены зарегистрированные элементы фирменного стиля. В структуре любого бренда можно усмотреть четыре измерения: функциональное, ментальное, духовное и социальное, потому что бренд является рыночным инструментом воздействия на сознание потребителей и на покупательский выбор. Основными элементами фирменного стиля являются: товарный знак, шрифтовая надпись (логотип), блок,

лозунг (слоган), цвет (цвета), комплект шрифтов, другие фирменные константы. [3.с. 27] Устойчивость некоторых ассоциаций позволяет нам определять цвета как знаковые, сигнальные выражения определённых общих качеств, свойств, которые мы, такие разные, переносим на то, что видим. Данная тематика, непосредственно касается и художника (дизайнера), какую бы конструкторскую, проектную или графическую задачу он не решал. В системе дизайна упаковки цвет – один из самых важнейших и, несомненно, могущественных и активных элементов композиции. Он способен изменять наше представление о форме предмета, его качестве, вкусе, принадлежности, вносить живость и одухотворённость в упаковку. Помимо «чистого» значения каждого цвета существует его предметное значение. При выборе цветового решения в рекламе нельзя забывать о соответствии цвета объекту рекламы, потому что цвет всегда связан с формой [4, с. 249]. Описать цвет словами трудно, потому что «вербальное» и визуальное не всегда равны. При этом любая «цветная» терминология, которая существует в каждом языке, оказывается неадекватной реальному цвету. Любому цвет очень активно воздействует на человека и вызывает, во-первых, физические аналогии (мокрый, сухой, чистый, грязный, теплый, холодный); во-вторых – весовые и пространственные аналогии (тяжёлый, лёгкий, близкий, далёкий); в-третьих – музыкальные ассоциации; в-четвертых – органолептические ассоциации.

С помощью цвета в упаковке часто кодируют определённые категории продуктов: морепродукты упаковывают в зелёный или синий цвета; овощи – в зелёный, желтый, красный; мясные продукты – в красный. Красный цвет в упаковке традиционно пищевой; он может выражать уровни вкуса от сладкого «конфетного» до острого «кетчупного» и крепкого «табачного». Много зависит от оттенка цвета и продукта, который стараются наделить определённым качеством. Например, зелёный цвет широко применяется в молочной промышленности, как некий сигнал биопродукта. Кадмий желтый, он – «вкусный», «хлебный», «яичный». Желто-лимонный – кислый, острый, солоноватый, химический. Это и есть живая вибрация света, бесконечно удивительная, как и коварная. Всякое неточное «попадание» цвета на упаковке легко изменит ощущение от приятного пищевого до химического «несъедобного». Цвета меняют не только ощущение вкуса, но и влияют на восприятие «качественности» товара. При этом есть смысл помнить о том, что цвета взаимно влияют друг на друга, создавая новые контрасты и изменяясь при этом. Любое неорганизованное многоцветие становится хаотично-беспорядочным и действует утомительно, а цветовая монотонность – безразлична и вялая. Присутствие золотого цвета в оформлении считается символом высокого качества, а вот явный «перебор», увлечение золотыми украшениями, орнаментами, шрифтами нередко делают товар самым дешёвым. Необходимо постоянно помнить ещё о таком важном факторе, как «эффект Пуркинье», когда при ослабленном освещении цвета красной половины спектра темнеют больше, чем цвета сине-фиолетовой половины. Поэтому соотношение цветов изменяется: зелёный становится светлее жёлтого, синий – светлее красного. [5.с. 366]

Воздействие цвета может быть непосредственным, выражаясь в различных ощущениях от прямого или косвенного зрительного восприятия цветов, благодаря свойству цвета зрительно увеличивать или уменьшать размеры помещений и предметов, создавая впечатление замкнутости или простора, важности или незначительности товара. Чистые цвета спектра в оформлении отделов ассоциируются с натуральностью, свежестью продукта, с их помощью можно подчеркнуть новизну изделия.

Наиболее сильным раздражителем является оранжевый цвет. Яркий, тёплый жёлтый цвет, пожалуй, лучше других подходит для шелфтокеров, сообщений о распродажах и новых товаров. На нём хорошо читается текст, а по воздействию он намного эффективнее привычного белого. В последнее время продавцы и маркетологи все больше обращают внимание на привлекающее свойство жёлтого цвета, что привело к появлению жёлтых ценников. Однако подобные ценники создают лишние, отвлека-

ющие от товара акценты, а большое количество мелких жёлтых пятен может раздражать покупателей. Белый цвет – абсолютной чистоты и порядка, в цветовом оформлении интерьеров он играет ведущую роль. В качестве цвета порядка и аккуратности, белый цвет широко применяется для обозначения направлений движения, для различных указателей и дорожных знаков. [6, с. 48]

Аналогичное свойство имеют оттенки светло-серого цвета, к тому же их нейтральность позволяет покупателям сконцентрировать внимание на товарах. Яркие, «кричащие» цвета больше нравятся людям с низким достатком, в то время как большинство людей состоятельных, достигших успеха предпочитают сдержанные цвета. Но применение ярких цветов всё-таки даёт хорошие результаты в оформлении отдела замороженных продуктов и товаров для детей. Иногда наслаждение изысканным вкусом продуктов и напитков передается с помощью пастельных тонов. Наименьшее раздражающее воздействие свойственно холодным и нейтральным цветам – зелёному, голубому, серому и фиолетовому разных оттенков. Поэт и ученый, И.В. Гете при изучении восприятия цветов определил, что сфера эмоционального восприятия тяготеет к полихромии, рационального – к монохромии. Этот аспект важно учитывать для групп товаров, требующих решения при выборе, и применять один цвет в оформлении товарных витрин. Для витрин, рекомендуемое количество различных цветов – не более двух, но цветов и оттенков может быть больше, если сама группа товаров имеет близкие цвета, например белая посуда. На знаках и указателях, лучше всего использовать единую гамму, но содержащую не более пяти различных цветов [7, с. 164]. По общему мнению учёных, дизайнеров, художников удаётся выяснить и то, что любой цвет в чёрной обводке становится ярким, а уж яркие цвета и вовсе сияют. Чёрный – это цвет графики и чертежа, он вызывает ощущение идеальной точности. При оформлении товаров подчеркивается их важность, торжественность, весомость, что «оправдывает» высокую стоимость эксклюзивной продукции. Белый – чистый, светоносный, легкий, холодный, как и чёрный, сам по себе не столь значим, как в паре. Особенно ярко-белый подчёркивает «освежающие» характеристики продукта, отвечая таким понятиям, как чистота и стерильность. Необходимо признать, что именно в цвете организуется зрительский образ, составляющий суть основного элемента дизайна, на котором концентрируется всё внимание потребителя, на основе цветовых канонов коммуникационного свойства. Они содержат целостность, взаимосвязь и логичную соподчиненность таких компонентов, как пропорции, ритм, единство, контраст. Они зависят от симметричности, асимметричности, статичности и динамичности используемых цветов. «В этом смысле телевизионная реклама обладает уникальной возможностью создавать не только образы-символы, но и новые ценности массового сознания, используя при этом огромную притягательность. Да, она сказочно богата, в ней есть всё, что привлекает людей, начиная с самых простых и привычных картинок и заканчивая картиной мира – картиной вечного праздника, в котором заботы и тревоги быстро устраниваются героями.

Упомянутые в статье авторы склоняются к мысли о том, что цвет может вызывать самые противоречивые чувства и мнения, ассоциации, поэтому знание специфики воздействия цвета позволяет корректнее решать задачи, связанные с оформлением упаковки. Сегодня о цвете упаковки говорят как о некоем сигнале, как о специфическом языке, который на вербальном уровне передаёт нам некоторую информацию о товаре.

В то же время, реклама и не только на телевидении требует креативных идей, образного воплощения, точной концепции, дизайнерского подхода, сочетающего красоту и практичность, создающего из хаоса гармонию для реализации рекламных целей и задач, для освоения практических навыков коммуникационного устройства социума. При этом реклама являет собой разнообразный коммуникативный ряд, развивает креативные средства общения между продавцом и покупателем, электоратом и политиком, между народами и отдельными этносами, странами.

#### Библиографический список

1. Рудестем К. *Групповая психология. Психокоррекционные группы. Теория и практика*. Москва: Прогресс, 1993.
2. Шалимова Л.А. *Природа феномена цвета в социуме человека*. Москва: У Никитских ворот, 2009.
3. Викентьев В.П. *Приемы рекламы*. Санкт-Петербург: Шанс, 2003.
4. А. Джером Джулер, Бонни Л. Дрюниани. *Креативные стратегии в рекламе*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
5. Шалимова Л.А. *Универсалии цвета*. Москва: У Никитских ворот, 2012.



6. Усов В.В., Васькин Е.В. *Волшебный мир рекламы*. Москва: Московский рабочий, 1982
7. Головлева Е.Л. *Основы рекламы*. Ростов на Дону: Феникс, 2004.

## References

1. Rudestem K. *Grupповaya psihologiya. Psihokorrekcionnye grupy. Teoriya i praktika*. Moskva: Progress, 1993.
2. Shalimova L.A. *Priroda fenomena cveta v sociume cheloveka*. Moskva: U Nikitskih vorot, 2009.
3. Vikent'ev V.P. *Priemy reklamy*. Sankt-Peterburg: Shansk, 2003.
4. A. Dzherom Dzhuler, Bonni L. Dryuniani. *Kreativnye strategii v reklame*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
5. Shalimova L.A. *Universalii cveta*. Moskva: U Nikitskih vorot, 2012.
6. Usov V.V., Vas'kin E.V. *Vol'shebnyj mir reklamy*. Moskva: Moskovskij rabochij, 1982
7. Golovleva E.L. *Osnovy reklamy*. Rostov na Donu: Feniks, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.12.14

УДК 378

**Kulikova T.A.**, Cand. OfSciences (Pedagogy), seniorlecturer, SoftwareDevelopmentDepartment, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: t\_a\_kulikova@mail.ru

**Poddubnaya N.A.**, Cand. OfSciences (Physicsand Mathematics), seniorlecturer, Software Development Department, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: nikita72@inbox.ru

**INFORMATIONAND-COMMUNICATION TEACHING ENVIRONMENT AS A MEANS OF REALIZATION OF THE DIDACTIC POSSIBILITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES.** The article considers a problem of constructing information and communication technologiesteaching environment focused on the independent work of students, using information and communication technologies. The authors select and give definitions to criteria for evaluating the effectiveness of ICT educational environment, in terms of personality-centered education. The paper explains how the functionality of the components of the structural scheme of the learning process based on the use of ICT teaching environment works. The research also shows that the practical implementation of ICT teaching and learning environment in an educational system inevitably leads to changes in types of learning activities and forms of interaction that happen between a teacher and students. The authors explain how such kinds of classroom work as the following are carried out: demonstration of visual materials, computer visualization of teaching materials, individualization and differentiation of the teaching process due to collecting tasks of unequal levels of complexity, etc.

**Key words:** ICT-based teaching environment, didactic potential of information and communication technologies, functionality of components of ICT learning environment.

**T.A. Куликова**, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: t\_a\_kulikova@mail.ru

**Н.А. Поддубная**, канд. физ.- мат. наук, доц. каф. информатики, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: nikita72@inbox.ru

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрена проблема построения информационно-коммуникационной обучающей среды, ориентированной на самостоятельную работу студентов, с использованием информационных и коммуникационных технологий. Выделены критерии оценки эффективности информационно-коммуникационной обучающей среды в условиях лично- ориентированного образования. Приведено функциональное назначение компонентов структурной схемы процесса обучения на основе использования информационно-коммуникационной обучающей среды. Показано, что практическая реализация информационно-коммуникационной обучающей среды в системе образования неизбежно приводит к изменениям видов учебной деятельности и форм взаимодействия, осуществляемого между преподавателем и студентами.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационная обучающая среда, дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий, функциональное назначение компонентов информационно-коммуникационной обучающей среды, лично- ориентированный подход в образовании.

В условиях информатизации общества основой построения информационно-образовательных сред являются информационные и коммуникационные технологии.

Подчеркивая специфику образовательной среды, авторы используют различные термины: информационно-предметная среда (И.В. Роберт), информационно-обучающая среда (В.В. Ильин), информационно-коммуникационная образовательная среда (С.В. Зенкина, А.А. Кузнецов), информационно-педагогическая среда (А.В. Хуторской), предметная обучающая среда (В.М. Монахов) и др.

Существуют различные подходы к определению информационно-образовательной среды. Так, например, по мнению Л.Н. Кечиева, Г.П. Путилова и С.Р. Тумковского, информационно-образовательной средой является совокупность компьютерных средств и способов их функционирования, используемых для реализации обучающей деятельности.

И.В. Роберт, А.А. Кузнецов [1] под информационной образовательной средой понимают совокупность условий, обеспечивающих единые подходы к осуществлению информационной деятельности и информационного взаимодействия при использовании распределенного информационного ресурса в области образования, науки и культуры.

Мы будем рассматривать информационно-коммуникационную обучающую среду (ИКОС), ориентированную на самостоятельную работу студентов (СРС). Под информационно-коммуникационной обучающей средой будем понимать совокупность условий, обеспечивающих информационное взаимодействие между индивидуумами-участниками процесса обучения и интерактивными средствами обучения для реализации СРС на основе лично- ориентированного подхода и использования современных педагогических, информационных и коммуникационных технологий на различных этапах дидактического цикла [2].



Таблица 1.

## Функциональное назначение компонентов в процессе обучения на основе использования ИКОС

| Функции ИКОС  | Деятельность преподавателя  | Деятельность обучающегося   |
|---|---|---|
| информационно – справочная;   | организация обучения и управление учебным процессом, планирование собственной деятельности и деятельности обучаемых, контроль за ходом учебного процесса;                               | традиционный вид информационной деятельности студента;  |
| демонстрация наглядного материала, компьютерной визуализации изучаемого объекта и его составных частей;                                     | разработка, адаптация, модернизация программных средств учебного назначения;  | восприятие (при прослушивании, просмотре) в процессе объяснения преподавателем нового учебного материала;   |
| индивидуализация и дифференциация процесса обучения за счет генерации заданий различного уровня сложности, выдачи справок и подсказок;      | разработка инструкций и заданий, адаптация методики использования программных средств учебного назначения;  | запоминание студентом представленного учебного материала, выполнение заданий;   |
| рационализация учебного процесса за счет возможностей поэтапной работы, работы в определенном темпе;  | разработка и корректировка вопросов, ответов и задач;   | воспроизведение (вербально или в письменной форме) студентом усвоенного материала;  |
| осуществление объективного контроля с обратной связью, оценки знаний, умений и навыков с диагностикой ошибок; самоконтроля и самокоррекции; | выполнение аналитических функций по выявлению общих для всех обучаемых затруднений с целью коррекции методики обучения, изменения учебных программ;                                     | регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях;  |
| корректирующая, за счет осуществления в процессе обучения тренировки, консультаций и других видов помощи;                                   | прогнозирование направления личностного развития обучаемых;   | освоение учебной информации, самоконтроль, самокоррекция;   |
| диагностирующая система информирует преподавателя о результатах обучения, о наиболее часто встречающихся ошибках;                           | осуществление подбора и коррекции критериев оценки деятельности обучаемых; адаптация программных средств учебного назначения к условиям конкретной учебной группы; выбор режима работы; | управление отображенными на экране моделями различных объектов, явлений, процессов;   |
| автоматизация процессов управления учебной деятельностью, рассылки необходимого материала и информации по сети;                             | обновление и дополнение учебного материала в базах знаний, оказание индивидуальных консультаций;  | поиск информации, в том числе аудио-визуальной, в различных базах данных, на сайтах и порталах сети Интернет в диалоговом режиме реального времени; |
| автоматизация процессов обработки результатов лабораторного эксперимента, построения графиков, таблиц и диаграмм.                           | Обновление и дополнение учебного материала в базах знаний;  | продуцирование информации (деятельность по созданию информационного продукта); формализация информации.   |

Мы придерживаемся точки зрения исследователей, которые среди многообразия критериев оценки эффективности образовательной среды выделяют интегральный критерий эффективности, выраженный как уровень личной ориентированности образовательной среды, степень обеспечения условий, для саморазвития и самореализации личности.

Отсюда следует, что ИКОС должна не только предоставлять возможность обучающемуся на его образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и инициировать потребность в творческом саморазвитии, сформировать у него объективную самооценку. При этом основными требованиями к таким средам являются высокая степень проблемности, непрерывность и приемственность, принятие обучающегося и включение его в активную образовательную деятельность [3].

Вопросы эргономических и психолого-педагогических характеристик, требований и принципов к структуре, содержательному наполнению, дизайну информационно-образовательных сред стали предметом целого ряда исследований (М.И. Башмакова, С.Г. Григорьева, А.А. Кузнецова, Е.С. Полат, И.В. Роберт, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторского и др.).

При проектировании ИКОС необходимо учитывать, что со-

став и взаимосвязь компонентов должны иметь гибкую структуру, адаптирующуюся к особенностям конкретного контента среды, потребностям и способностям обучаемых [4; 5].

При этом функциональное назначение компонентов структурной схемы процесса обучения с применением этой среды базируется на содержании их связей, а также на специфике обучения конкретному предмету в вузе и может быть представлено следующей таблицей 1, в которой приведено функциональное назначение компонентов в процессе обучения на основе использования ИКОС.

Из таблицы 1 видно, что практическая реализация ИКОС в системе образования неизбежно приводит к изменениям видов учебной деятельности и форм взаимодействия, осуществляемых между преподавателем и студентами. Это обусловлено, во-первых, наличием нового компонента (ИКОС) системы учебного взаимодействия, принимающего активное участие в процессе обучения, во-вторых, усложнением структуры этого взаимодействия в направлении развития коммуникативных и информационных реализаций, в-третьих, возможность организовывать различные виды учебной деятельности, обеспечивающие высокий уровень самостоятельности и «открытость» образования.

## Библиографический список

1. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Роберт И.В., Панюкова С.В., Кузнецов А.А. и др. Москва: Дрофа, 2008.
2. Куликова Т.А. Архитектура информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельную работу студентов. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 2010; 1: 14-19.
3. Поддубная Н.А., Куликова Т.А. Дидактические возможности информационных и коммуникационных технологий в личностно ориентированном обучении. *Путь науки*. 2014; 1 (1): 175-176.
4. Сорокопуд Ю.В. Новые требования к подготовке преподавателей высшей школы в контексте современных образовательных реалий. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 4 (41): 198-200.
5. Мамаев И.И., Шибяев В.П. Информационно-обучающая среда вуза как средство повышения эффективности образовательного процесса. *Мир науки, культуры, образования*. 2013; 2 (39): 19-20.

## References

1. *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v obrazovanii*. Robert I.V., Panyukova S.V., Kuznecov A.A. i dr. Moskva: Drofa, 2008.
2. Kulikova T.A. Arhitektura informacionno-obrazovatel'noj sredy, orientirovannoj na samostoyatel'nyuyu rabotu studentov. *Standarty i monitoring v obrazovanii*. 2010; 1: 14-19.
3. Poddubnaya N.A., Kulikova T.A. Didakticheskie vozmozhnosti informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologii v lichnostno orientirovannom obuchenii. *Put' nauki* <<http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1266290>>. 2014; 1 (1) <<http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1266290&selid=21520163>>: 175-176.
4. Sorokopud Yu.V. Novye trebovaniya k podgotovke prepodavatelej vysshej shkoly v kontekste sovremennyh obrazovatel'nyh realij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 4 (41): 198-200.
5. Mamaev I.I., Shibaev V.P. Informacionno-obuchayushchaya sreda vuza kak sredstvo povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2013; 2 (39): 19-20.

Статья поступила в редакцию 30.01.2015

УДК 159.9

**Chikhachyov M.V.**, adjunct of post graduate military course, Novosibirsk Institute of Internal Forces of n.a. General of Army I.K. Yakovlev Ministry Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: [max\\_chihachev@mail.ru](mailto:max_chihachev@mail.ru)  
**Aleshchenko M.V.**, adjunct of post graduate military course, Novosibirsk Institute of Internal Forces of n.a. General of Army I.K. Yakovlev Ministry Internal Affairs of Russia (Novosibirsk, Russia), E-mail: [maksimaleshenko@mail.ru](mailto:maksimaleshenko@mail.ru)

**ON THE QUESTION ABOUT THE STRUCTURE OF CHARACTER OF A PERSON AND ITS DEVELOPMENT.** This article discusses different perspectives on a problem of nature of a human character in psychology. The main content of the research is the analysis of domestic and foreign literature on the patterns of nature. Considerable attention is paid to factors of development as a driving force of the process of character formation, and conditions as the circumstances, due to which something depends in this process. The authors come to the conclusion that the character is developed on the basis of existing human internal features of the mental system. Among the factors determining the process of development of character the researchers name social environment with sociopolitical component, family component, school educational component; upbringing process, with the main accent on moral and spiritual traits in character. The outside factors are subject to change themselves and change an individual and his character. The changeability of the character is not always understood as instability feature but is connected with many expected process in its development.

**Key words:** character, moral character, physical nature of temperament, innate properties.

**М.В. Чихачёв**, адъюнкт адъюнктуры Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: [max\\_chihachev@mail.ru](mailto:max_chihachev@mail.ru)  
**М.В. Алешенко**, адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения, Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск, E-mail: [maksimaleshenko@mail.ru](mailto:maksimaleshenko@mail.ru)

## К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ХАРАКТЕРА И ЕГО РАЗВИТИЯ

В данной статье рассматриваются различные точки зрения на проблему характера в психологии. Основное содержание исследования составляет анализ отечественной и зарубежной литературы по вопросу структуры характера и его развития. Обосновывается идея о том, что, формируясь, характер в течение жизни изменяется, так как черты характера могут изменяться под воздействием внешних факторов. Одним из важнейших факторов развития характера авторы выделяют социальную среду. Значительное внимание уделяется факторам развития в качестве движущей силы процесса формирования характера, а условия как обстоятельства, от которых что-либо зависит в этом процессе. Авторы приходят к выводу о том, что характер развивается на основе имеющихся у человека внутренних особенностей нервно-психической системы.

**Ключевые слова:** характер, моральный характер, физический характер, врожденные свойства.

В разнообразных исследованиях учёные пытаются понять, что влияет на развитие характера человека, при каких условиях он становится полным и цельным образованием, какие факторы будут решающими в социализации характера. В определенные периоды в характерологии поднимался вопрос о врожденности характера, о его фатальной предопределенности. Приверженцы данной точки зрения считают, что возможности влияния на характер нет. В философии эта идея развивалась с античных времен. По свидетельству Аристотеля, Сократ утверждал, что не в нашей власти стать хорошими или дурными. «Действительно, каждая черта характера дана нам в каком-то смысле от природы, ведь и справедливыми, и благоразумными, и мужественными, мы бываем прямо с рождения» [1, с.251-252]. Аристотель, говоря о добродетели и пороке, также считал, что все они возможны лишь в качестве врожденных свойств.

Родоначальник немецкой классической философии И. Кант рассматривал характер в двух плоскостях. Он выделял физический характер, который задаёт человеку природа. Такой характер обозначался им как способ чувствования, как «отличительный признак естественного существа». Физический характер обусловлен темпераментом, природными задатками, поэтому является врожденным: «Каждый поступок (несмотря на воспитание) имеет в основе причинность, которая с раннего детства выражает характер человека...» [2, с. 385]. В другой плоскости И. Кант рассматривал внутренний, или моральный, характер. Та-

кой характер является отличительным признаком человека как благоразумного существа, награжденного свободой: «Человек с принципами, о котором достоверно известно, что можно ожидать не от инстинкта, а от его воли, имеет характер». Следовательно, такой характер, состоящий в «оригинальности образа мыслей» формируется под влиянием внешних источников поведения. Из этого вытекает, по мнению И. Канта, природа некоторых черт характера (злости, радости): они могут быть и свойствами темперамента («неисправимые свойства души»), и качественно иными свойствами личности, которая задаётся самосознанием, «то, что человек сам делает из себя», с помощью воспитания, обучения и дисциплины [3, с. 232].

Таким образом, в трудах некоторых зарубежных философов XVIII – XIX в. характер рассматривался как врожденное образование, которое, в основном, не подлежит влиянию со стороны внешних условий, его невозможно изменить, так как он обусловлен наследственными, природными, физическими признаками.

Проблема условий и факторов развития характера рассматривалась и в Российской дореволюционной педагогике и психологии.

Среди факторов, образующих характер, К.Д. Ушинский выделял врожденные свойства [4]. К ним он относит свойства, которые обуславливаются строением нервной системы и проявляются в темпераменте. Но врожденные особенности нервной системы могут изменяться и преобразовываться под влиянием

жизни: человек может задерживать природные проявления, и, управляя своим поведением, формировать необходимые качества характера. Среди основных жизненных влияний, которые могут быть условиями, развивающими характер, К.Д. Ушинский называет социальную среду и особенности воспитания. Особенно он подчеркивал значение активной деятельности для развития характера. «Без работы в руках, без мысли в голове у школьника портятся и голова, и сердце, и нравственность» [4, с.88].

Таким образом, в дореволюционной педагогике и психологии России уделялось достаточно много внимания проблеме условий и факторов развития характера. Это такие как:

- биологически наследственная организация (строение нервной системы, темперамент, физические особенности, природные задатки и др.);

- социальная среда, в которой рассматривались общественные условия, семья (ей отводится особенно важная роль);

- обучение, в котором должен происходить перенос акцентов с результатов обучения на сам процесс приобретения знаний, которое создает условие для активной деятельности. В процессе усвоения знаний основное внимание должно быть направлено на формирование настойчивости, умения преодолевать трудности, решать проблемы, управлять своими чувствами, воспитывать твердую волю; процесс самовоспитания, самоопределения, в котором происходит сознательная работа над собой, и закладываются предпосылки для формирования нравственно-деятельного характера.

В послереволюционный период исследование проблемы характера продолжает В.П. Кащенко, педагог, психолог и врач. Изучая характеры детей и подростков, он выделяет ряд условий и факторов, влияющих на развитие характера, а именно: психологическая конституция, наследственность, среда, воспитание, самовоспитание и самокоррекция, труд, хорошая организация детского коллектива. Главное место среди всех факторов он отводит социуму, т.к. считает, что именно «среда с самыми широкими и разнообразными своими раздражителями должна создавать и вырабатывать в ребенке мотивы ожидаемых поступков, волю и характер» [5]. Человек во всех его действиях обуславливается окружающей социально-экономической средой, в предпочтении и совершении своих поступков он подвергается влиянию этой среды. В.П. Кащенко (как И.А. Сикорский и П.Ф. Лесгафт), подчеркивает, что в социальном окружении ребенка должны быть люди с сильной волей, служащие для него источником этой воли, из которого он черпал бы подкрепление, т.к. «воля индуцируется, передается от одного человека к другому». Важную роль играет среда обитания ребенка. Необходимо удалить ребенка от городского шума, лишить излишнего разнообразия, т.к. для развития воли требуется концентрация склонностей к чему-либо. Таким образом, В.П. Кащенко считал, что, уменьшив количество восприятий, можно увеличить их интенсивность. Значительную часть своей профессиональной деятельности он посвящал изучению недостатков характера подростков. Именно это позволило ему выявить, насколько большое значение на образование характера оказывает среда в тесном взаимодействии с воспитанием: «Если ненормальная уродливая среда калечит ребенка, создает неустойчивых, слабовольных, бесхарактерных, «никчемных» людей, то среда здоровая, приспособленная к особенностям детей и желающая их учитывать, вместе с рациональным воспитанием способна создать характер ребенка» [5]. Воспитание должно давать подросткам уверенность в том, что он может сделать то или иное дело, «научить его радоваться всякому сделанному усилию», тем самым, помогая ребенку сознавать и принимать свои недостатки, слабости для того, чтобы уметь бороться с ними. Таким образом, самовоспитание как один из продуктивных методов воспитания характера создает в подростках «сознательное стремление к усилению своих хороших черт и к устранению ненормальных свойств характера» [5, с.94].

Разрабатывая проблему формирования и развития характера, советские психологи и педагоги изучают движущие силы и источники развития характера, исходя из того, что характер личности общественно обусловлен. Поэтому большая часть ученых рассматривает характер как «сплав врожденного и приобретенного» (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.). Признание биосоциальной основы характера обеспечивает невозможность как противопоставления среды и наследственности, так и их чисто механической внешней связи. Биологические особенности (тип нервной деятельности, способ реакций, темперамент, задатки) являются важной предпосылкой для формирования характера, но не предопределяют его.

Следовательно, наследственность выступает не как самостоятельная сила, не как движущая причина развития, она обеспечивает необходимые природные предпосылки для дальнейшего движения и возникновения новых сторон в характере человека. «Человек наследует не только сходное, но и различное, – считает Н.Д. Левитов, – не только неизменное, но и изменчивое» [6, с.247]. По его мнению, наследуются только анатомо-физиологические предпосылки для психического развития, а не какие-либо определенные черты характера (смелость или трусость, правдивость или лживость), т.е. нельзя унаследовать направленность характера.

«Характер, – считает С.Л. Рубинштейн, – не является одной из функций организма, его конституции, так чтобы можно было сводить характерологические свойства человека к конституциональным биологическим особенностям его организма и выводить первые из вторых». По его мнению, характер, хотя и связан тесно с темпераментом, который накладывает своеобразный отпечаток на те или иные проявления характера, все-таки формируется и возникает он прижизненно в процессе развития личности как субъекта «активно включющегося в многообразную совокупность общественных отношений» [7, с. 675]. Формируясь, характер в течение жизни изменяется, т.к. черты характера могут изменяться под воздействием внешних факторов. Основными факторами, определяющими динамику развития характера, являются, по утверждению ряда ученых (Б.Г. Ананьева, А.Г. Ковалева, К.Н. Корнилова, Н.Д. Левитова, В.Н. Мясичева и др.) обстановка жизни и воспитания. При этом не внешние условия сами по себе, а деятельность человека в данных условиях, его активное взаимодействие со средой играют решающую роль в формировании характера [8, с. 186]. А.Г. Ковалев подчеркивал, что активность личности формируется, прежде всего, воспитанием, которое из всех социальных воздействий является наиболее важным для образования характера. Основой для воспитания характера, по мнению Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясичева, становятся жизненные отношения личности, из которых вытекают черты характера: «Именно посредством воспитания отношений к коллективу, труду, к самому себе формируются свойства характера» [9, с.77].

Б.Г. Ананьев указывает, что не всякое отношение превращается в свойство характера. Он формулирует условия, при которых происходит такой переход:

- формирование мировоззрения, при котором эти отношения соответствуют всей системе убеждений, идеалов личности;
- развитие реальных потребностей (материальных и духовных);
- формирование способа конкретной деятельности как практически осуществляемого отношения, которое становится чертой характера.

Несколько в ином аспекте проблема развития характера рассматривается в трудах С.Л. Рубинштейна. Он считал, что характер зарождается в ситуативно-обусловленных мотивах поведения человека, определяемых внешними обстоятельствами. Эти побуждения и являются тем, по выражению С.Л. Рубинштейна, «строительным материалом», из которого складывается характер. Мотивы и побуждения, определяющие отношения человека к окружающему миру, проявляются в действиях, делах и через них закрепляются и переходят в относительно устойчивые черты характера. Поэтому путь к развитию характера, подчеркивает С.Л. Рубинштейн, лежит через формирование «надежных мотивов поведения и организацию направленных на их закрепление поступков» [7, с.672]. Человек сам участвует в выработке своего характера, изменяет или совершенствует себя, поэтому С.Л. Рубинштейн важное место при его развитии отводит сознанию, мировоззрению и самовоспитанию. «Человек, как преобразователь внешней природы, становится преобразователем и своей собственной натуры» [8, с.100].

Характер вырабатывается в реальной жизни, и одной из его функций является приспособление индивида к тем условиям, в которых он существует и развивается. Характер – это своеобразный амортизатор между личностью и средой, поэтому во многом этой средой он и определяется. Вот почему все ученые одним из важнейших факторов развития характера считают социальную среду.

Таким образом, проведя анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме развития характера, мы можем сделать следующий вывод: характер развивается на основе имеющихся у человека внутренних особенностей нервно-психической системы (темперамент, физическая конституция, природные задатки).

К числу факторов, определяющих процесс развития характера, относятся: социальная среда, в которой выделяют общественно-политические влияния, семейную атмосферу, условия школьного обучения; непосредственно сам процесс воспитания, в котором должен быть акцент на развитие нравственно-духовных черт характера.

Внешние условия (социо-экономическая структура общества, воспитательная среда, условия школьного обучения, учебный коллектив и др.), непрерывно меняясь, изменяют личность, в результате чего и формируется характер. Но при этом

изменчивость характера не означает его непостоянства, он является достаточно устойчивым образованием, так как сохраняет главное направление личности и единство в основных ее чертах, которые обуславливают определенное ожидаемое поведение человека.

Определяющим в механизме развития черт характера являются ситуативно-обусловленные мотивы поведения человека, которые определяют его отношение к окружающей действительности. Они проявляются в действиях, делах и, закрепляясь через них, переходят в устойчивые черты характера.

#### Библиографический список

1. Бэкон Ф. О мудрости древних. *Сочинения*: в 2-х т. Составление, общая редакция и вступительная статья А.А. Субботина. Москва: Мысль, 1971; Т.2.
2. Кант И. *Антропология с прагматической точки зрения*. Санкт-Петербург: Наука, 1999.
3. Кант И. О характере как образе мыслей. *Психология личности: тексты*. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. Москва: МГУ, 1982.
4. Ушинский К.Д. *Антология гуманной педагогики*. Москва: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002.
5. Кашенко В.П. *Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков*. Москва: Академия, 2000.
6. Левитов Н.Д. *Вопросы психологии характера*. Москва: Просвещение, 1956.
7. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: ЗАО Издательство «Питер», 1999.
8. Ковалев А.Г., Мясичев В.Н. *Психические особенности человека*. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1957; Т. 1.
9. Ананьев Б.Г. *Избранные психологические труды*: в 2-х т. Под ред. А.А. Бодалева и др. Москва: Педагогика, 1980; Т. 2.

#### References

1. B'ekon F. O mudrosti drevnih. *Sochineniya*: v 2-h t. Sostavlenie, obschaya redakciya i vstupitel'naya stat'ya A.A. Subbotina. Moskva: Mysl', 1971; T.2.
2. Kant I. *Antropologiya s pragmaticheskoy točki zreniya*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1999.
3. Kant I. O haraktere kak obraze myslej. *Psihologiya lichnosti: teksty*. Pod red. Yu.B. Gippenrejter, A.A. Puzyrya. Moskva: MGU, 1982.
4. Ushinskij K.D. *Antologiya gumannoj pedagogiki*. Moskva: Izdatel'skij Dom Shalvy Amonashvili, 2002.
5. Kaschenko V.P. *Pedagogicheskaya korrekciya: Ispravlenie nedostatkov haraktera u detej i podrostkov*. Moskva: Akademiya, 2000.
6. Levitov N.D. *Voprosy psihologii haraktera*. Moskva: Prosveschenie, 1956.
7. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii*. Sankt-Peterburg: ZAO Izdatel'stvo «Piter», 1999.
8. Kovalev A.G., Myasishev V.N. *Psihicheskie osobennosti cheloveka*. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta, 1957; T. 1.
9. Anan'ev B.G. *Izbrannye psihologicheskie trudy*: v 2-h t. Pod red. A.A. Bodaleva i dr. Moskva: Pedagogika, 1980; T. 2.

Статья поступила в редакцию 25.01.15



# ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

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 331.108

**Bavykina Ye.N.**, senior teacher, Biysk Technological Institute, Affiliate Branch of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Biysk, Russia), E-mail: bawikina.82@mail.ru

**ABOUT THE QUESTION OF THE KEY ESTIMATION INDICATOR OF QUALITY OF WORK.** The author states that today it is obvious that it isn't enough to have a highly professional personnel in an organization, because reasonable and effective use of potential opportunities, professional experience, qualification and competences is more important for a modern organization. For every person it is important to realize oneself by means of professional achievements, which formal actualization is career development. It is no secret that large-scale introduction of a competence-based approach in a personnel management system causes the need for the corresponding correction of the techniques, concerning classification, assessment and stimulation of employees of an organization. The author notes such circumstances that confirm unconditional relevance of the designated problem. In the work the author presents a comparative critical analysis of concepts of "labor potential" and "competitiveness". Transformation of dominating parameter of competitiveness is revealed: "qualification" becomes "competence". The research proves the dominance of the estimation indicator of quality of work in determining a level of competence-based competitiveness.

**Key words:** quality of work, labor potential, qualification, competence, competence-based competitiveness.

**Е.Н. Бавыкина**, ст. преп. Бийского технологического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Бийск, E-mail: bawikina.82@mail.ru

## К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВОМ ОЦЕНОЧНОМ ПОКАЗАТЕЛЕ КАЧЕСТВА РАБОЧЕЙ СИЛЫ

В настоящее время очевидно, что мало иметь в организации высокопрофессиональный персонал, сегодня важно для организации разумное и эффективное использование потенциальных возможностей, профессионального опыта, квалификации и компетенций. Для человека важно реализовать себя посредством профессиональных достижений, формальным закреплением которых является карьерное развитие. Это способствует активности в профессиональной деятельности. Масштабное внедрение компетентностного подхода в систему управления персоналом обусловило потребность в соответствующей корректировке методик, касающихся, прежде всего, классификации, оценки и стимулирования работников организации. Это обстоятельство подтверждает актуальность обозначенной проблемы, а искомая статья отражает авторский взгляд на её решение. В работе проведён сравнительный критический анализ понятий «трудовой потенциал» и «конкурентоспособность»; выявлена трансформация доминирующего параметра конкурентоспособности «квалификация» в «компетенцию»; обоснована правомерность позиционирования в качестве ключевого оценочного показателя качества рабочей силы, уровня компетентностной конкурентоспособности (работника, персонала).

**Ключевые слова:** качество рабочей силы, трудовой потенциал, квалификация, компетенция, компетентностная конкурентоспособность.

Всё возрастающая значимость качества персонала организации (по сути – качества наёмной рабочей силы) в обеспечении её конкурентоспособности обуславливает потребность в обосновании ключевого оценочного показателя, адекватного трансформировавшимся за последние годы критериям (оценочным параметрам). В контексте с последним из отмеченных обстоятельств логично подчеркнуть, что основными оценочными показателями качества наёмной рабочей силы (индивидуальной и/или корпоративной) являются трудовой потенциал (соответственно, индивидуальный и/или корпоративный) и конкурентоспособность (аналогично, индивидуальная и/или корпоративная), сравнительная характеристика которых представлена в таблице 1.

Представляется, что оба оценочных показателя качества рабочей силы могут иметь одинаковый состав. Не случайно в экономической литературе встречаются «симбиозные» понятия (в частности, «конкурентоспособность потенциала» [1]). Между

тем, сравниваемые понятия далеко не тождественны. В наибольшей степени различия между ними проявляются на корпоративном уровне.

*Трудовой потенциал персонала организации* (трудовой потенциал организации) – это совокупные ресурсные возможности в области труда списочного состава работников организации. Важно подчеркнуть [2], что трудовой потенциал организации не есть средневзвешенная величина индивидуальных трудовых потенциалов. Трудовой потенциал организации – это совокупная масса труда, определяющая возможную трудовую дееспособность ее коллектива. Указанное обстоятельство определяет три способа наращивания трудового потенциала организации: *экстенсивный* – за счёт увеличения списочного состава работников организации (при неизменных прочих условиях); *интенсивный* посредством повышения индивидуальных потенциалов при постоянстве списочного состава работников; *комбинирован-*

Таблица 1

## Сравнительный критический анализ трудового потенциала и конкурентоспособности

| Анализируемые параметры   | Трудовой потенциал работника (персонала) организации  | Конкурентоспособность работника (персонала) организации  |
|---|---|--|
| 1. Основные моменты, формирующие концептуальную основу понятия. | 1) характеризует <i>ресурсные возможности</i> рабочей силы в области труда, исходя из имеющихся знаний, профессионально-квалификационных навыков, физического состояния и возраста;<br>2) <i>абсолютный</i> (безотносительный) оценочный показатель качества рабочей силы, исчисляемый без привязки к конкретным рабочим местам;<br>3) <i>объективный</i> оценочный показатель качества рабочей силы, не учитывающий субъективных предпочтений работодателей. | 1) отражает <i>степень соответствия</i> совокупных качественных характеристик рабочей силы требованиям работодателей, представляющим симбиоз их субъективных предпочтений и объективных требований деятельности (производственного, научного и т.д.) потенциала конкретных рабочих мест;<br>2) <i>сравнительный</i> оценочный показатель качества рабочей силы, исчисляемый по отношению к конкретным рабочим местам;<br>3) <i>объективно-субъективный</i> показатель качества рабочей силы, допускающий учет субъективных предпочтений работодателей. |
| 2. Функциональное Предназначение.                               | Используется для установления потенциальной пригодности индивида к труду; для выявления его возможной трудовой дееспособности.  | Используется для установления пригодности индивида к конкретному виду трудовой деятельности; для выявления оптимального претендента на конкретное рабочее место.   |
| 3. Оценочный показатель.  | Величина трудового показателя.  | Уровень конкурентоспособности.   |
| 4. Структурные компоненты оценочного показателя.                | <i>Типовые параметры</i> рабочей силы, включающие: степень профессиональной подготовленности индивида (образование, навыки, умения); физиологические и психологические особенности (состояние здоровья, умственные способности); адаптивность (мобильность, мотивируемость и т.д.)  | <i>Конкретные параметры</i> рабочей силы, установленные работодателями, включающие типовые характеристики (степень профессиональной подготовленности, возраст, состояние здоровья и т.д.) и, возможно, специфические (особые) характеристики (например, высокий уровень мотивации к инновационной деятельности или высокую степень лояльности к корпоративной политике и т.д.)   |
| 5. Единицы измерения.   | Условные (как правило, баллы).  | Доли единицы.  |
| 6. Тип показателя (уровень нормирования).                       | Ненормируемый.  | Нормируемый (как правило, в диапазоне от 0,20 до 1,00).  |

ный – за счёт одновременного увеличения списочного состава работников организации и наращивания индивидуальных потенциалов работников организации. Следует иметь в виду, что трудовой потенциал организации имеет *оптимальный размер*, отклонение от которого в большую или в меньшую стороны приводит к негативным тенденциям.

*Уровень конкурентоспособности персонала организации*, представляющий средневзвешенную индивидуальных уровней конкурентоспособности списочного состава работников, по сути, отражает обобщенную степень соответствия качественных характеристик нанятой рабочей силы объективным требованиям рабочих мест и субъективным предпочтениям работодателей. Представляется, что в условиях оптимальной численности, не предусматривающих приём или увольнение персонала, указанное наращивание возможно лишь за счёт увеличения индивидуальных уровней конкурентоспособности работников организации.

Итак, основным оценочным показателем качества нанятой рабочей силы является уровень конкурентоспособности, позволяющий (как любой «уровневый показатель») устранить «эффект масштаба» (в данном случае – списочного состава работников).

Сравнительный критический анализ известных профильных методик:

1. Выявил неоднородность состава и структуры параметров (признаков), формирующих конкурентоспособность работника.

2. Обосновал правомерность разграничения параметров конкурентоспособности на два типа:

- *универсальные* (сквозные, ключевые, типовые), которые можно и должно использовать для оценки конкурентоспособ-

ности любого работника, не зависимо от его функциональной категории, специфики трудовой деятельности и особенностей условий труда (квалификация, образование, профильный стаж работы, возраст);

- *специфические* (локальные, частные), необходимость учета которых при оценке конкурентоспособности работника обусловлена спецификой функционального разделения труда, особенностями трудовой деятельности и условий труда (например, особые требования к состоянию здоровья, к внешности, к стилю поведения работника и т.д.; уровень мотивации к инновационной деятельности и др.).

3. Подтвердил доминирование ключевого параметра «квалификация», относительная значимость которого (и, соответственно, вклад в достигнутый уровень конкурентоспособности) составляет примерно 60-70%.

4. Обнаружил неоднозначность позиционирования квалификации как доминирующего признака конкурентоспособности, обусловленную реализацией двух подходов к ее трактовке.

Первый подход – *типовой* (узкий), опирающийся на *общепринятое (типовое) определение* (от лат. qualis – качество), зафиксированное в энциклопедических изданиях и экономических словарях («*квалификация* – подготовленность работника к качественному выполнению *конкретных видов работ*, определяемая наличием знаний, умений, профессиональных навыков, опыта» [1]); соответственно, *идентифицирующий уровень квалификации работника исключительно по уровню сложности выполняемых им работ* в соответствии с Единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих

(ЕТКС) и Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих.

Второй подход – *исследовательский* (расширенный), опирающийся на *неформальную характеристику квалификации*, сформированную по результатам целевых исследований (в частности, приоритетов кадровой политики анализируемых организаций), необходимую работнику для осуществления в определенных условиях *конкретного вида профессиональной деятельности*. Необходимо подчеркнуть, что примеры «исследовательского позиционирования квалификации» при оценке конкурентоспособности работников встречались в профильной литературе с середины 90-х годов. Масштабное внедрение в последние 5 – 7 лет компетентностного подхода в систему персоналоманеджмента организаций обусловило:

1. Развитие исследовательского подхода, ориентированное на компетентностную характеристику квалификации (то есть, на описание квалификации посредством профессиональных компетенций, соответствующих занимаемой должности и/или виду профессиональной деятельности).

2. Модернизацию под реалии современного этапа развития экономики «типового» понятия «квалификация», сопряженную, во-первых, со смещением «бывшего» содержательного (утраченного) аспекта («подготовленность работника....., определяемая наличием знаний, умений, профессиональных навыков, опыта») на уровень сущностного (ключевого), а, во-вторых, с переносом акцента «с конкретного вида работ» на «определенный вид профессиональной деятельности».

Подтверждением является введенная в сентябре 2013 года статья 195.1 «Понятия квалификации работника, профессионального стандарта» [Трудовой кодекс РФ, глава 31]:

«Квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника.

Профессиональный стандарт – характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности.

Порядок разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, а также установления тождественности наименований должностей, профессий и специальностей, содержащихся в едином тарифно-квалификационном справочнике работ и профессий рабочих, едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих,

наименованиям должностей, профессий и специальностей, содержащихся в профессиональных стандартах, устанавливается Правительством РФ с учетом мнения Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений».

3. Трансформацию доминирующего параметра конкурентоспособности работника в следующем направлении: «квалификация» → «квалификационно-компетентностная составляющая конкурентоспособности» → «компетенция».

Позиционирование компетенции работника как доминирующего (основного, стержневого) параметра его конкурентоспособности, с каждым годом приобретающее все больше сторонников, нашло отражение в энциклопедическом издании [2]: «Под конкурентоспособностью работника следует понимать компетенции работника, проявляющиеся в функциональном качестве труда и определяющие его успех в рыночной конкуренции... Компетенция выступает как главный фактор конкурентоспособности работника, составляя её стержень».

Таким образом, два взаимосвязанных обстоятельства – масштабное внедрение компетентностного подхода в систему управления персоналом организаций, обусловившее трансформацию параметра «квалификация» в параметр «компетенция», с одной стороны, и, с другой стороны, безусловное признание компетенции работника доминирующим (стержневым) фактором его конкурентоспособности – обосновывают правомерность введения в научный оборот понятия «компетентностная конкурентоспособность работника». Опираясь на концептуальные моменты авторской позиции, под *компетентностной конкурентоспособностью работника* следует понимать способность выиграть у прочих претендентов экономическое состязание за «хорошее» (качественное) рабочее место, соответствующее профилю профессиональной подготовки, за счет наилучшего соответствия сформированных профессиональных компетенций разработанной модели компетенции, отражающей требования функционального потенциала рабочих мест и субъективные предпочтения работодателей.

В заключение по результатам проведенного критического анализа правомерно констатировать следующее: на современном этапе экономического развития ключевым оценочным показателем качества рабочей силы (работника, персонала организации) выступает уровень компетентностной конкурентоспособности (соответственно, индивидуальный или корпоративный).

#### Библиографический список

1. Мильяева Л.Г., Бавыкина Е.Н. Анализ развития профессиональной карьеры специалистов, базирующийся на составлении карьерограмм. *Кадровик*. 2014; 1.
2. Мильяева Л.Г., Бавыкина Е.Н. Диагностика и управление уровнем развития профессиональной карьеры как важнейшим мотивом труда персонала организации. *Мотивация и оплата труда*. 2013; 4.

#### References

1. Milyaeva L.G., Bavykina E.N. Analiz razvitiya professional'noj kar'ery specialistov, baziruyuschisya na sostavlenii kar'erogramm. *Kadrovik*. 2014; 1.
2. Milyaeva L.G., Bavykina E.N. Diagnostika i upravlenie urovнем razvitiya professional'noj kar'ery kak vazhnejshim motivom truda personala organizacii. *Motivaciya i oplata truda*. 2013; 4.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 331.5

**Bavykina E.N.**, senior teacher, Biysk Technological Institute, Affiliate Branch of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Biysk, Russia), E-mail: bawikina.82@mail.ru

**Gushchina S.S.**, senior teacher, Biysk Technological Institute, Affiliate Branch of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Biysk, Russia), E-mail: ep@bti.secna.ru

**Melnikova O.V.**, senior lecturer, Biysk Technological Institute, Affiliate Branch of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Biysk, Russia), E-mail: ep@bti.secna.ru

**Dzyuina G.M.**, senior lecturer, Biysk Technological Institute, Affiliate Branch of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Biysk, Russia), E-mail: ep@bti.secna.ru4

**Pozdnyakova T.V.**, senior lecturer, Biysk Technological Institute, Affiliate Branch of Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Biysk, Russia), E-mail: ep@bti.secna.ru4

**INTERACTION OF THE LABOR MARKET AND THE MARKET OF EDUCATIONAL SERVICES IN ALTAI KRAI.** The interaction of the labor market and of the market of educational services is socially very important. This type of interaction determines the development of a state as a complete system including all fields of activity. The initial stage of dynamic development and functioning of a state is a market of educational services. In the paper this market is treated as a starting point in forming competent, professional

manpower on all education levels. Another market, which is not less important for the development of a state, is the one of manpower. The researchers note that functioning of all fields of activity in any state begins out of the relations that occur in the labor market. The work shows that only close interaction and competent regulation of the labor market and of the market of educational services allow solving problems of need for particular professional workers in accordance with social and economic development of the region.

**Key words:** labor, unemployment, employment, labor market, young expert, employment, self-employment, competence.

**Е.Н. Бавыкина**, ст. преп. Бийского технологического института, филиала ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Бийск, E-mail: bawikina.82@mail.ru

**С.С. Гущина**, ст. преп. Бийского технологического института, филиала ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Бийск, E-mail: ep@bti.secna.ru

**Г.М. Дзюина**, доц. Бийского технологического института, филиала ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Бийск, E-mail: ep@bti.secna.ru4

**О.В. Мельникова**, доц. Бийского технологического института, филиала ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Бийск, E-mail: ep@bti.secna.ru

**Т.В. Позднякова**, доц. Бийского технологического института, филиала ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова», г. Бийск, E-mail: ep@bti.secna.ru

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЫНКА ТРУДА И РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

В настоящее время самым главным и социально значимым является взаимодействие рынка труда и образовательных услуг. От этого зависит развитие государства, как единой целостной системы, включающей все сферы деятельности. Начальным этапом динамичного развития и функционирования государства является рынок образовательных услуг, как отправная точка в создании грамотных, профессиональных трудовых ресурсов на всех уровнях образования. Не менее важным является рынок трудовых ресурсов. Именно из отношений, возникающих на рынке труда, начинается функционирование всех сфер деятельности государства. Насколько такое функционирование является успешным, зависит уровень развития государства. Таким образом, только тесное взаимодействие и грамотное регулирование рынков труда и образовательных услуг позволит решить проблемы кадрового обеспечения с учётом требований социально-экономического развития региона.

**Ключевые слова:** рабочая сила, безработица, занятость, рынок труда, молодой специалист, трудоустройство, самозанятость, компетенция.

Ситуация на рынке труда Алтайского края определяется влиянием социально-экономических и демографических факторов. Данные рисунка 1 свидетельствуют о ежегодном снижении численности населения. Это связано со сложной демографической ситуацией, сложившейся в 90-е гг. XX века, когда резко снизились показатели рождаемости. К этому привела нестабильная экономическая ситуация и экономический кризис 1995 – 1998 гг. Не смотря на это отмечается рост среднегодовой численности занятого в экономике населения, что в основном происходит за счёт числа работающих пенсионеров. Число безработных граждан за рассматриваемый период ежегодно снижается. Пик роста численности безработных приходится на 2009 г., причиной тому становится сложная экономическая ситуация, связанная с мировым экономическим кризисом 2008 – 2009 гг.

Сложная ситуация обстоит с регистрацией безработных граждан (рис. 2). Увеличение числа граждан, обратившихся в органы государственной службы занятости, происходит волнообразно. Этот фактор не зависит от каких-либо причин.

На самом деле, граждане, оставшиеся без работы, либо ищущие работу впервые, предпочитают проводить поиски работы самостоятельно, не обращаясь в органы занятости для поддержки и получения помощи в поиске работы. Многие считают, что сами в силах найти работу, соответствующую своим требованиям.

С увеличением экономически-активного населения происходят изменения в среднегодовой численности занятых граждан в экономике по формам собственности. Численность занятых в государственной и муниципальной формах собственности к концу 2014 г. снизилась на 2,7 %. Тогда как число занятых в частной собственности увеличивается на 5,8 %. Так же происходит снижение в секторе смешанной формы собственности – на 3,2 %.

Такие изменения связаны с увеличением частной формы собственности, а так же переходом государственной и муниципальной форм собственности в частную, более привлекательными условиями труда у частных работодателей.

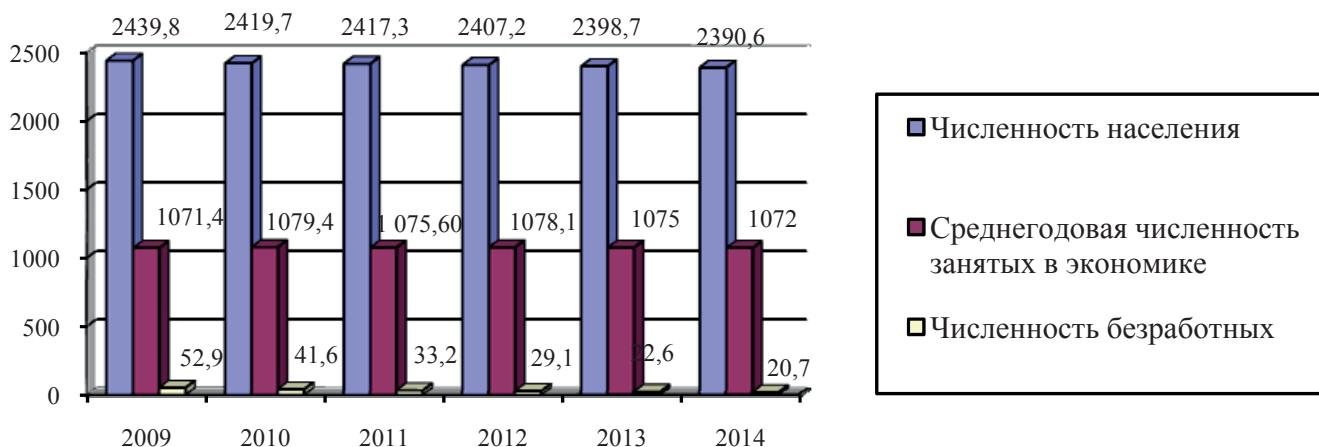


Рис. 1. Динамика показателей занятости населения за 2009 – 2014 гг. в Алтайском крае (тыс. человек)



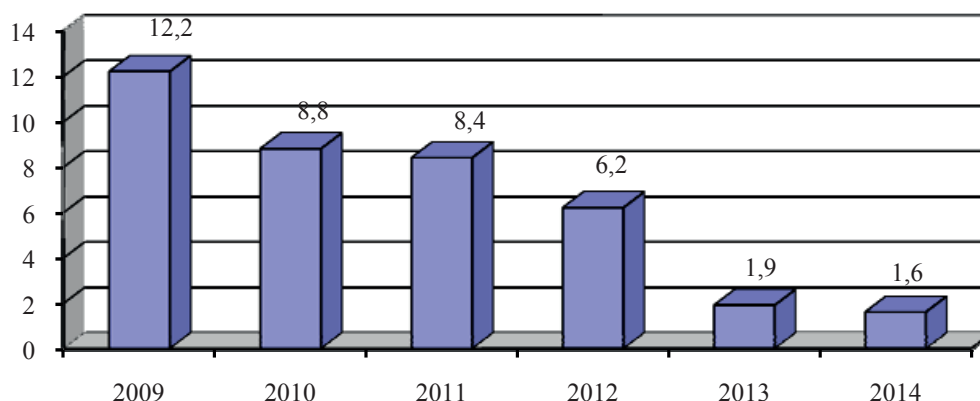


Рис. 2. Уровень регистрируемой безработицы за 2009-2014 гг. в Алтайском крае

Доля частной собственности на рынке труда Алтайского края, превышает государственную – в 2,5 раза, что позволяет частным работодателям диктовать условия при найме персонала в рамках законодательства Российской Федерации. Так у работодателей появляется всё больше требований к знаниям и навыкам, которыми должен обладать претендент на вакантную должность, называемыми компетенциями. Появляются всё более модные и престижные профессии, предложение которых на рынке выше, чем спрос на них. Что формирует дисбаланс между объемами подготовки кадров и реальными потребностями в них.

Профессиональное образование в Алтайском крае, как в целом и в стране, фактически не ориентируется на потребности рынка труда, приём в учебные заведения не согласуется с прогнозами его развития. Зачастую в технических, аграрных, строительных учебных заведениях ведётся необоснованная подготовка специалистов гуманитарного и экономического профиля. В настоящее время роль государства в регулировании деятельности системы профессионального образования значительно снизилась, что повлекло за собой появление в этой сфере коммерческого сектора, действующего без учёта реальных потреб-

ностей рынка труда. Все эти обстоятельства усиливают профессионально-квалификационные диспропорции между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда. Предпочтения молодежи в выборе будущей профессии отдаются преимущественно вузовской форме обучения, так как в большинстве случаев в выборе будущей профессии лежат не сегодняшние требования рынка труда, а традиционно высокая ценность вузовского образования в глазах родителей и молодежи [1].

Выявляя потребности рынка труда в квалифицированных специалистах различных сфер деятельности важно обращать внимание не только на количественные характеристики полученных данных. Немаловажную роль играет уровень подготовки данных специалистов.

Анализируя данные таблицы 1, нельзя с полной уверенностью утверждать о преобладании на рынке труда граждан с определённым уровнем образования. Доля численности населения, имеющая высшее профессиональное и среднее профессиональное образование, имеет тенденцию к увеличению за весь анализируемый период, тогда как доля населения с начальным профессиональным образованием, за рассматриваемый период, сократилась на 10 %.

Таблица 1

Структура численности экономически активного населения по уровню образования (в процентах к итогу) за 2009-2014 гг. в Алтайском крае

| Численность экономически активного населения по уровню образования |      | Годы |      |      |      |      |      |
|--|------|------|------|------|------|------|------|
|  |      | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Экономически активное население                                    |      | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  | 100  |
| В том числе имеют образование:                                     |      |      |      |      |      |      |      |
| Высшее профессиональное  | 19,3 | 17,0 | 20,9 | 20,8 | 22,1 | 22,3 |      |
| Среднее профессиональное   | 25,3 | 25,9 | 25,8 | 26,3 | 29,3 | 29,5 |      |
| Начальное профессиональное   | 30,8 | 36,0 | 32,9 | 32,1 | 20,9 | 23,1 |      |
| Среднее общее  | 15,7 | 14,7 | 15,0 | 15,0 | 20,9 | 21,2 |      |
| Основное общее   | 5,9  | 4,9  | 5,1  | 4,9  | 6,1  | 5,8  |      |

Образование Алтайского края – это отрасль со значительными материальными и человеческими ресурсами, находящаяся в процессе динамичного, комплексного и системного развития. Сложившаяся система по объёму подготовки специалистов, их квалификационно-профессиональной структуре способна обеспечить постоянное обновление и воспроизводство кадрового потенциала, решение стратегических задач кадровой политики в Алтайского края.

Численность обучающихся в учебных заведениях Алтайского края ежегодно снижается. Причиной этому послужила низкая рождаемость 90-х гг. XX в., которая связана с нестабильной социально-экономической ситуацией и экономическим кризисом 1995 – 1998 гг.

Формирование, распределение и эффективное использование трудовых ресурсов Алтайского края возможно при тесном взаимодействии органов исполнительной власти области, органов местного самоуправления, объединений работодателей, организаций и учебных заведений профессионального образования.

Среди работодателей растёт спрос на молодых специалистов. Рассмотрим результаты опроса работодателей Алтайского края. Количество работодателей, заявивших о своей готовности принять на работу молодых специалистов, составило 61% от общего числа опрошенных, что на 5% больше, чем в 2013 году.

Наиболее высок спрос на молодых специалистов в здравоохранении – 80% организаций данной сферы готовы принять на работу молодых специалистов без опыта работы. Востребованы молодые специалисты и в сфере образования – 73% работодателей, оказывающих образовательные услуги, готовы принять на работу выпускников учреждений профессионального образования без опыта работы. Сложнее всего для молодого специалиста без опыта работы трудоустроиться в организацию сферы финансов и страхования – лишь 40% работодателей данной сферы выразили готовность принять специалистов без опыта работы. Безусловно, молодым специалистам чаще всего не хватает практической подготовки – так считает почти половина работодателей. А среди личных качеств, которыми, зачастую, они

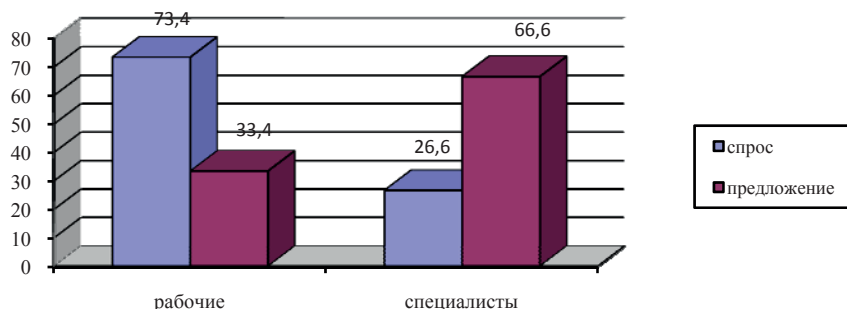


Рис. 3. Сравнительный анализ показателей спроса и предложения вакансий на рынке труда Алтайского края за 2014 г.

не обладают, были названы ответственность, самостоятельность и инициативность.

В настоящий период в Алтайском крае высококвалифицированная рабочая сила объективно не может быть полностью востребована, рынок запрашивает в основном низко квалифицированную рабочую силу. Россия в настоящее время проходит период накопления капитала. На данном этапе объективно требуется низко квалифицированная рабочая сила. Доля вакансий по рабочим специальностям по Алтайскому краю устойчиво растёт (рисунок 3).

Данные рисунка 3 свидетельствуют о том, что за рассматриваемый период спрос на рабочие специальности на рынке труда Алтайского края превышает предложение на 40 %. Для достижения баланса между спросом и предложением на рынке труда Алтайского края, а так же рационального использования трудовых ресурсов необходимо усилить взаимосвязь рынка образовательных услуг с рынком труда. Это позволит своевременно реагировать на изменения в количественном и качественном составе трудовых ресурсов.

Регулирование отношений социально-значимых рынков следует начинать на микроуровне, включающем в себя вузы, предприятия и организации, дальше следует выделить мезоуровень,

именно сократилось количество вузов, признанных Министерством образования РФ неэффективными. Несмотря на эти изменения, в системе профессионального образования Алтайского края ежегодно происходит совершенствование структуры специальностей и направлений подготовки, формируется система непрерывного профессионального образования. В связи с этим необходимо разработать механизм многоканального финансирования высшего образования (средства федерального, областного бюджетов, предприятий-заказчиков, грантовая поддержка и др.).

Одной из актуальных проблем сферы профессионального образования является оптимизация территориальной структуры профессионального образования. На сегодняшний день важно знать не только чему и как учить, но и где эффективнее с точки зрения территориальной организации общества, интересов регионов и страны в целом создавать и развивать соответствующие учебные заведения. Таким образом, очевидно, что при разработке стратегии развития профессионального образования на территории конкретного региона необходимо учитывать все сложившиеся характеристики новой системы профессионального образования, а также возможности научно-образовательного комплекса территории и перспективы его дальнейшего развития.

#### Библиографический список

1. Миляева Л., Подольная Н. Маркетинговые исследования на локальном рынке труда депрессивного региона. *Маркетинг*. 2001; 6.
2. Беглова Е.И. Безработица молодёжи: первоочередная проблема современного рынка труда. *Экономические науки*. 2010; 11.

#### References

1. Milyaeva L., Podol'naya N. Marketingovyye issledovaniya na lokal'nom rynke truda depressivnogo regiona. *Marketing*. 2001; 6.
2. Beglova E.I. Bezrabotitsa molodezhi: pervoocherednaya problema sovremennogo rynka truda. *Ekonomicheskie nauki*. 2010; 11.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 332.122

**Kotenev A.D.**, teacher, Department of Socioeconomic and Humanity Studies, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: kot\_sasha81@mail.ru

**Ivanchenko M.I.**, Head of Financial and Economic Office, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: kot\_sasha81@mail.ru

**Orzaliev A.A.**, teacher, Department of Product Studies and Customs Service, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: kot\_sasha81@mail.ru

**TOURISTIC DESTINATIONS AND THEIR ROLE IN SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT OF A REGION.** The article's research focuses on such economic phenomenon as a touristic destination, which is the basis of a tourism industry. It is noted that destination development in Russia is in a controversial state because of a few factors: due to the extremely poor quality of tourist services, offered in the country, and instability of the national Russian currency against major world currencies, accompanied by a decrease in the welfare of Russian citizens. The authors pay particular attention to the differences in the method of determining the economic impact of tourism and recreation activities in a region. The article emphasizes the role of tourism in the life of a region based on the duality of its nature: economic and social. A doubtless component of the development of tourism is an image of a territory, which depends on security of recreation areas in tourist destinations.

**Key words:** destination, tourism and recreation market, region, influencing factors, service, tourist service.

**А.Д. Котенев**, преп. каф. социально-экономических и гуманитарных дисциплин ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: kot\_sasha81@mail.ru

**М.И. Иванченко**, начальник финансово-экономического отделения ФГКОУ ВПО «Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России», г. Ставрополь, E-mail: kot\_sasha81@mail.ru

**А.А. Оразалиев**, преп. каф. товароведения и таможенного дела Северо-Кавказского федерального университета,  
г. Ставрополь, E-mail: kot\_sasha81@mail.ru

## ТУРИСТСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕГИОНА

В данной статье акцентируется внимание на таком экономическом явлении как туристская дестинация, которая является основой туристской отрасли. Отмечено, что в силу крайне низкого качества предлагаемых туристских услуг, а также на фоне нестабильного курса национальной валюты по отношению к основным мировым валютам, сопровождающегося снижением благосостояния российских граждан, развитие дестинации ставится под сомнение. Авторы обращают особое внимание на расхождениях в методике определения экономического эффекта от туристско-рекреационной деятельности региона. В статье акцентируется роль туризма в жизни региона исходя из двойственности его природы: экономической и социальной. Несомненным является имиджевая составляющая развития территории, с выделением вопросов безопасности и надежности территорий отдыха, входящих в туристскую дестинацию.

**Ключевые слова:** дестинация, туристско-рекреационный рынок, регион, факторы воздействия, сервис, туристская услуга.

Развитие рыночных отношений на постсоветском пространстве вызвало коренные изменения в структуре национального хозяйства как страны в целом, так и отдельных её отраслей. Сформировавшиеся новые возможности выхода на международную арену способствовали динамичному развитию туристской деятельности. Развитие рынка туристско-рекреационных услуг, отражающего механизм взаимодействия потребителя с производителем стало ярким индикатором социально-экономических процессов, происходящих в обществе. Основой туристского продукта выступает дестинация, представляющая собой основу первичного рынка, связанного с развитием туристских центров и зон, то есть база, на которой строятся национальные и региональные интересы по созданию конкурентоспособного туристского продукта [1].

В настоящее время сердцевиной туристской отрасли является туристская дестинация, которая как в мире, так и в России стремительно растёт, что неминуемо приводит к развитию конкурентных противоречий и выработке эффективного алгоритма управления. Крайне низкий уровень конкурентоспособности предлагаемых туристских услуг препятствует динамичному развитию въездного, выездного, так и внутреннего туризма. В настоящее время, в условиях нестабильного курса национальной валюты по отношению к основным мировым валютам, крайне низкого уровня благосостояния граждан, а также завышенной стоимости предлагаемого туристского продукта, на фоне его низкого качества, не позволяя региону развивать свой туристский потенциал. В условиях указанных проблем необходимо сосредоточение усилий на решении первоочередных задач по становлению и развитию туристских дестинаций регионов России [2].

С целью проведения анализа проблем устойчивого развития рынка туристско-рекреационных услуг в контексте развития дестинации, необходимо определение его места и роли в экономике региона. Определение экономического эффекта деятельности предприятий туристской отрасли связано с использованием таких показателей, как объём валютной выручки, темпы регионального развития, объём инвестиций в экономику региона и другие. Основной проблемой определения эффективности оказания туристско-рекреационной услуги является невозможность её стандартизации и как следствие объективного определения её качества.

Определение вклада в экономику связано с трудностями, вызванными несовершенством статистического учета. Однако при всех расхождениях в методике определения экономического эффекта от туристско-рекреационной деятельности ряд положений не вызывает сомнений и используется повсеместно в аналитических исследованиях. Это, в частности, стимулирование экономического роста страны, внешнеэкономический эффект (валютные поступления), создание рабочих мест, ускорение регионального развития. Субъективная природа туристско-рекреационной услуги и её неосвязаемость затрудняет решение проблемы измерения полезного эффекта и стандартизации, а, следовательно, создают немалые трудности контроля качества туристско-рекреационных услуг по сравнению с промышленным производством. Получаемый от оказания туристско-рекреационных услуг результат определяется в качестве совокупного результата, рассчитанный с помощью интегрального кумулятивного экономического эффекта, который включает три аспекта воздействия туристско-рекреационных расходов:

1) прямое воздействие – расходы потребителей туристско-рекреационных услуг на отдых (обеспечение прямого дохода гостиницам и санаториям, спортивным заведениям, ресторанам и т.д.);

2) косвенное воздействие – расходы потребителей туристско-рекреационных услуг на коммерческие операции по бронированию гостиниц, комиссионные туристических агентств, поставщиков товаров и т.п.;

3) стимулирующее воздействие – потребителей туристско-рекреационных услуг создают дополнительный доход регионам или стране, что приводит к возрастанию потребления, обеспечивая стимул для экономической деятельности [3].

Значение туристской отрасли в социально-экономическом развитии экономики региона сложно переоценить, так как туризм представляет собой симбиоз экономического и социального явления. Так, развитие туризма способствует росту производства в отраслях экономики, стимулируя рынок занятости, с другой стороны может пагубно отражаться на развитии социальной составляющей региона.

Развитие любой отрасли экономики основывается, прежде всего, на грамотном планировании. Как правило, процесс планирования осуществляется на международном, национальном и региональном уровнях. Ряд исследователей считают о целесообразности его осуществления на уровне федерального округа. Однако, по нашему мнению, процесс планирования развития туристской отрасли нецелесообразно привязывать к конкретному региону (федеральному округу) из-за специфики предоставляемого отраслью продукта – туристической услуги. Данную работу следует проводить на уровне дестинации, границы которой зачастую выходят за пределы округа или региона, что будет способствовать более тесному рациональному использованию ресурсов отрасли, находящихся на её территории [4].

Важнейшим условием развития рынка туристско-рекреационных услуг является формирование нового позитивного имиджа дестинации, как безопасной и надежной территории для отдыха. СКФО обладает рядом важных конкурентных преимуществ, использование которых может способствовать развитию не только туристской отрасли, но и субъектов РФ входящих в округ в целом.

Раскрытию туристского потенциала СКФО должна способствовать комплексная работа всех ветвей власти, а также представителей бизнес сообщества. Так, необходимо сосредоточить внимание на следующих важных направлениях развития:

■ обеспечение безопасности туристов и жителей дестинации;

■ комплексное развитие туристской инфраструктуры путем внедрения наукоемких, преимущественно отечественных технологий и образцов;

■ развитие высокого уровня сервиса предоставляемых услуг на основе формирования конкурентоспособного туристского продукта;

■ подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных кадров для туристской сферы с учетом мировых тенденций;

■ проведение стандартизации (присвоение звёзд комфортности) отелей и гостиниц для четкой дифференциации предоставляемого уровня сервиса услуг [5].

## Библиографический список

1. Данильчук В.Ф. Предпосылки формирования концепции и механизма развития туристической деятельности на промышленной территории. *Економіка промисловості*. 2009; 1.
2. Дудецкий, Д.Ю. Концепция развития туристской дестинации и пути повышения её конкурентоспособности. *Вопросы современной экономики*. 2014; 1.
3. Богомолова Е.С., Меретукова С.К. Оценка эффективности функционирования регионального туристско-рекреационного комплекса. *Региональная экономика: теория и практика*. 2008; 28(85).
4. Котенев А.Д., Иванченко М.И., Евдошенко В.В. Государственное стимулирование развития туристской отрасли путем субсидирования расходов. *Проблемы развития предприятий: теория и практика*: сборник статей VII Всероссийской. научно-практической конференции. Пенза, 2014.
5. Котенев А.Д., Иванченко М.И. Экономическая сущность государственного регулирования и поддержки туристско-рекреационной деятельности региона. *Стратегическое управление предприятиями, организациями и регионами*: сборник статей VIII международной научно-практической конференции. Пенза, 2014.
6. Котенев А.Д., М.И. Иванченко А.А. Евдокимова Развитие регионального рынка туризма на основе государственно-частного партнерства. *Kant*. 2014; 1(10).

## Reference

1. Danil'chuk V.F. Predposylki formirovaniya koncepcii i mehanizma razvitiya turisticheckoj deyatel'nosti na promyshlennoj territorii. *Ekonomika promislovosti*. 2009; 1.
2. Dudeckij D.Yu. Koncepciya razvitiya turistskoj destinacii i puti povysheniya ee konkurentosposobnosti. *Voprosy sovremennoj ekonomiki*. 2014; 1.
3. Bogomolova E.S., Meretukova S.K. Ocenka `effektivnosti funkcionirovaniya regional'nogo turistsko-rekreacionnogo kompleksa. *Regional'naya ekonomika: teoriya i praktika*. 2008; 28(85).
4. Kotenev A.D., Ivanchenko M.I., Evdoshenko V.V. Gosudarstvennoe stimulirovanie razvitiya turistskoj otrasli putem subsidirovaniya rashodov. *Problemy razvitiya predpriyatij: teoriya i praktika*: sbornik statej VII Vserossijskoj. nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 2014.
5. Kotenev A.D., Ivanchenko M.I. `Ekonomiceskaya suschnost' gosudarstvennogo regulirovaniya i podderzhki turistsko-rekreacionnoj deyatel'nosti regiona. *Strategicheskoe upravlenie predpriyatiyami, organizatsiyami i regionami*: sbornik statej VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza, 2014.
6. Kotenev A.D., M.I. Ivanchenko A.A. Evdokimova Razvitie regional'nogo rynka turizma na osnove gosudarstvenno-chastnogo partnerstva. *Kant*. 2014; 1(10).

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 33:518/519

**Tagaverdieva D.S.**, Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Department of Economics, Dagestan State Institute of National Economy (Mahachkala, Russia), E-mail: tagaverdieva@yandex.ru

**MATHEMATICAL APPROACH TO ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF CORPORATE STRUCTURES OF INDUSTRIAL ENTERPRISES.** This article is based on the use of complex mathematical models of dynamic programming. The author analyzes a problem of optimizing distribution of internal investment. As a result of the research the author for the first time demonstrates a model of how to assess competitiveness and sustainability of a corporate group. This methodology is based on the ranking of participants in groups, according to the degree of their investment attractiveness and priority. The researcher also identifies the possibility of achieving the effectiveness of the group on the basis of gradual processes of the investment component of members in a corporate structure. The author observes how the criterion of economic efficiency can serve as a total guaranteed amount of income received by members in a corporate group within a certain period of time. The main advantage of the new mathematical model is that the practice of application of this mechanism demonstrates its reliability and availability.

**Key words:** model, programming, victory, investments, profit, step, corporations, group, effectiveness, efficiency, criterion.

**Д.С. Тагавердиева**, канд. эконом. наук, доц. каф. экономики Дагестанского государственного института народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: tagaverdieva@yandex.ru

## МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРПОРАТИВНЫХ СТРУКТУР ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

В статье на основе использования комплекса математической модели динамического программирования проанализирована проблема оптимизации распределения внутрифирменных инвестиций. Автором впервые продемонстрирована модель, позволяющая проанализировать конкурентоспособность и устойчивость корпоративной группы. Данная методика основана на ранжировании участников группы по степени их инвестиционной привлекательности и приоритетности. Выявлена и обоснована возможность достижения эффективности группы на основе поэтапных процессов инвестиционной составляющей участников корпоративной структуры. Отмечены критерии эффективности. В качестве критерия экономической эффективности может служить общий гарантированный объем прибыли, получаемой членами корпоративной группы в течение определённого периода. Главное достоинство новой математической модели – надёжность и перспективность.

**Ключевые слова:** модель, программирование, выигрыш, инвестиции, прибыль, шаг, корпорации, группа, эффективность, оптимальность, критерий.

Корпоративная форма организации производства и предпринимательства в России стала одной из составляющих многоукладной рыночной экономики. При всей безусловной важности малых и средних форм предпринимательства именно крупные

структуры, имеющие огромные собственные финансовые ресурсы, а также значительные возможности по их привлечению, в состоянии конкурировать на мировом рынке. [1]. Актуальность и значимость вопросов совершенствования механизма функцио-



нирования корпоративных структур в отраслях промышленности определяются радикальными преобразованиями экономической системы в целом.

В рамках усиливающейся конкуренции ключевым звеном системы управления экономикой является эффективное функционирование корпоративных структур, позволяющие стать полноценным участникам рынка. Основной причиной повышенного внимания к вопросам экономической эффективности корпораций можно считать стремление организовать безопасные условия для инвесторов [2, с. 5 – 7].

Разработка и внедрение новой модели корпоративных структур, по нашему мнению, позволит оценить в короткие сроки риски инвесторов и принять решение о том, вкладывать свой капитал или нет. Можно отметить, что недостаточная разработанность эффективного функционирования корпоративных образований в промышленности и позволило прибегнуть к разработке экономико-математического моделирования. На современном уровне динамическое программирование относится к числу наиболее эффективных методов.

В рамках цели данного исследования можно отметить, что повышение эффективности корпоративных структур можно достичь за счёт использования долевого финансирования участников группы, способствующих их устойчивости, перспективности и надёжности.

В целом, можно сослаться на то, что различные предприятия могут иметь различный уровень доходности и конкурентоспособности продукции. Данный метод позволяет оценить результаты деятельности промышленных корпораций, с целью выявления наиболее эффективных и инвестиционно привлекательных. Главной задачей головной компании является в данном случае разработка планов развития предприятий – участников, входящих в состав корпоративной группы. Центральная компания ранжирует участников группы по степени их инвестиционной приоритетности. Проблемой корпорации является эффективное распределение внутренних инвестиций, опираясь на соотношение прибыльности и вложенного капитала. Другими словами, необходимо выделить подразделения, обладающие наибольшим потенциалом по доходам. При этом большое значение придается конкурентоспособности группы и её полезности для всей компании. Определение полезности предприятия-участника группы для компании опирается на оценку значимости данной единицы. Таким образом, можно отметить, что наибольшее значение уделяется важности бизнеса данного подразделения в качестве составной части фирмы.

Для достижения поставленной цели необходимо исследование предприятий с точки зрения их эффективности. В качестве показателя эффективности берётся прибыль участников группы.

Основная цель – показать, что использование долевого финансирования способствует повышению экономической эффективности группы, что обеспечит её устойчивое функционирование.

Основным критерием эффективности является валовый объём прибыли, получаемой участниками группы.

Допустим рассматривается задача, которая состоит из  $n$  шагов, например, инвестиционная привлекательность, конкурентоспособность продукции, и т.д.

Обозначим эффективность в целом через  $R$ , а показатель эффективности через  $\beta_i$ ,  $i = 1, \dots, n$ .

Таким образом, если  $R$  обладает свойством аддитивности, т.е.

$$R = \sum_{i=1}^n \beta_i \quad (1)$$

то возможно нахождение оптимального решения исследуемой задачи с помощью методики динамического программирования.

В целом, реализовывать данный механизм возможно, применяя методику программирования с помощью пошагового механизма процессов управления, показатель эффективности которых обладает вышеприведённым свойством (1). [3, с. 112 – 114].

Основным показателем эффективности в задачах такого рода является выигрыш. Всеми этими процессами возможно управлять, и от оптимального выбора зависит размер выигрыша.

Оптимизированное управление  $y$  – это критерий управления  $y$ , при котором  $R(y^*)$  является наибольшим (или наименьшим, если есть необходимость сократить проигрыш).

$$R^* = R(y^*) = \max \{R(y)\}, y \in Y \quad (2)$$

где  $Y$  – допустимая величина управления.

Можно отметить, выбор оптимизированного управления  $y^*$  зависит от последовательности оптимальных шаговых управлений.

$$y^* = (y_1^*, y_2^*, \dots, y_i^*, \dots, y_n^*).$$

В рамках динамического программирования находится следующий принцип: управление на каждом уровне надо выбрать таким образом, чтобы сумма выигрыша была оптимальной на всех оставшихся уровнях. Все уровни являются независимыми друг от друга, и оптимальным уровнем управления будет управление, которое приносит максимальную отдачу.

Так, например, при приобретении нового оборудования взамен изношенного, на его покупку затрачиваются денежные средства. Поэтому отдача от эксплуатации может быть вначале незначительной. Однако в будущем ожидается отдача в виде большей прибыли. И наоборот, если руководство решит не заменять старое оборудование на новое, то в дальнейшем это может привести к серьёзным последствиям в виде убытков.

Вышеприведённый пример освещает следующий факт: в многоэтаповых (многошаговых) процессах все этапы (шаги) взаимосвязаны, и, следовательно, управление на каждом этапе необходимо выбирать с учётом его будущих результатов. Например, важно знать прибыль предыдущего года ( $i-1$ ), полученная предприятием при определении количества средств, инвестируемых в  $i$ -м году.

Таким образом, можно сделать вывод, что при выборе шагового управления необходимо учитывать результаты предыдущего шага, а также воздействие управления на все оставшиеся до реализации системы шаги.

Введём следующие обозначения для составления математической модели программирования управления:

$f$  – положение реализуемого процесса;

$F$  – вариация состояний системы перед  $i$  – м этапом;

$R_i$  – отдача с  $i$  – го этапа до окончания процесса,  $i = 1, \dots, n$ .

Учитывая вышеизложенное, определим главные этапы составления данной модели.

1. Пошаговое деление процесса. Необходимо, чтобы шаг не был маленьким, с той целью, чтобы не пришлось делать дополнительных расчётов, и не должен быть слишком большим, усложняющим данный процесс.

2. Выявление ограничений и выделение переменных, которые влияют на состояние  $f$  моделируемого процесса перед каждым шагом. В роли таких переменных могут служить такие показатели как например: годовая рентабельность продукции.

3. Выбор множества шагов управления  $y_i$ ,  $i = 1, \dots, n$ .

4. Определение выгоды

$$\beta_i = (f, y_i), \quad (3)$$

которую принесет на  $i$  – м этапе управления  $y_i$ , в случае, если система перед этим находилась в положении  $f$ .

5. Определение положения  $f'$ , в которое переходит система из состояния под воздействием управления  $y_i$ .

$$f' = g_i(f, y_i) \quad (4)$$

где  $g_i$  – функция перехода на  $i$  – м шаге из положения  $f$  в положение  $f'$ .

6. Составление уравнения, которое позволит выявить оптимальный выигрыш на последнем шаге системы.

$$R_m(F) = \max \{\beta_m(f, y_n)\} \quad (5)$$

7. Составление основного функционального уравнения динамического программирования, который выявит условный выигрыш для составления  $f$  с  $i$  – го шага и до окончания процесса.

$$R_i(F) = \max \{\beta_i(f, y_i) + R_{i+1}(K_i(f, y_i))\} \quad (6)$$

В уравнении (6) в уже существующую функцию  $R_{i+1}(f)$ , которая демонстрирует условный выигрыш с  $(i+1)$  – го шага до окончания процесса, вместо положения  $f$  подставлено новое положение  $f' = K_i(f, y_i)$ , в которое процесс переходит на  $i$ -м шаге под воздействием управления  $y_i$ .

В рамках вышеприведённого можно отметить, что в динамических моделях, в отличие от линейных, вносятся переменные

управления  $y$ , а также переменные, характеризующие динамику состояния  $f$  под воздействием управления.

Можно сделать вывод, что в условиях избыточного функционирования рынка главной проблемой руководства компании является обеспечение долгосрочной конкурентоспособности. Главный фактор успеха – это возможность конкурировать и способность управлять развитием, т.е. от чего зависит прибыль сегодня и завтра. Без понимания своих возможностей невозможно эффективно развиваться и меняться.

На современном уровне задачи управления организации можно решить с помощью построения модели динамического программирования её деятельности. Механизм динамических моделей более сложный, т.к. в данных моделях учитывается временной фактор. Данная методика может быть апробирована на предприятиях и организациях с целью получения практической значимости данного исследования [4].

Таким образом, данный подход позволил обоснованно и комплексно подойти к существующей проблеме.

Разработанная модель оценки эффективности инвестирования корпоративных промышленных предприятий, сформированная с помощью метода динамического программирования

учитывает управленческие, экономические инвестиционные составляющие, влияющие на данный процесс.

Можно, также, отметить, что разработанная модель динамического программирования позволяет включать в анализ:

а) большое количество корпораций;

б) предприятия различных отраслей, что делает её еще более привлекательной с точки зрения эффективности вложения капитала.

Эффективность применения разработанных методов инвестиционного моделирования обусловлена тем, что они могут быть легко реализованы обычным пользователем ПК в среде MS Excel, а универсальность математических алгоритмов, используемых в технологиях, позволяет применять их для широкого круга ситуаций неопределённости, а также модифицировать и дополнять другими инструментами. Практика реализации предлагаемого механизма демонстрирует его высокую надежность и перспективность [5].

Положительный эффект данного новшества состоит в возможности принятия более качественных и эффективных инвестиционных решений.

#### Библиографический список

1. Тагавердиева Д.С. *Совершенствование механизма корпоративного управления на промышленных предприятиях: на примере Республики Дагестан*. Диссертация ... кандидата экономических наук. М., 2010.
2. Плaskова Н.А. Анализ результативности деятельности АО. *Проблемы теории и практики управления*. 2007; 3.
3. Васильева Л.С. *Финансовый анализ*. Москва, 2006.
4. Аналитический центр «Эксперт» под руководством А. Шмаровой. Available at: <http://www.raexpert.ru/>
5. Бейбулатова З.М. *Формирование корпоративных образований в промышленности региона*: Диссертация ... кандидата экономических наук. Москва, 2004.

#### References

1. Tagaverdieva D.S. *Sovershenstvovanie mekhanizma korporativnogo upravleniya na promyshlennykh predpriyatiyah: na primere Respubliki Dagestan*. Dissertatsiya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. M., 2010.
2. Plaskova N.A. Analiz rezul'tativnosti deyatel'nosti AO. *Problemy teorii i praktiki upravleniya*. 2007; 3.
3. Vasil'eva L.S. *Finansovyy analiz*. Moskva, 2006.
4. *Analiticheskij centr «Ekspert» pod rukovodstvom A. Shmarovoj*. Available at: <http://www.raexpert.ru/>
5. Bejbulatova Z.M. *Formirovanie korporativnykh obrazovaniy v promyshlennosti regiona*: Dissertatsiya ... kandidata `ekonomicheskikh nauk. Moskva, 2004.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 338.124.4

**Chitaya T.G.**, postgraduate, Department of Corporate Management, Russian Economic University n.a. G.V. Plekhanov, (Moscow, Russia), E-mail: [timchitaya@yandex.ru](mailto:timchitaya@yandex.ru)

**IS A CRISIS THE TIME FOR SURVIVAL OF A COMPANY OR THE TIME FOR NEW OPPORTUNITIES?** This article discusses the situation in the global market in the current crisis. The main attention of the researcher is focused on the study of the most effective types of development strategies of organizations in a case of a crisis. The author shows some real examples of the use of various strategies in today's economic environment in case a period of a crisis takes place. The author defines the necessary steps for the implementation of development strategies in the context of financial market instability. The author concludes that the facilitation of sustainable development needs to optimize operations and sustainable cash flow. In addition to a number of conclusion, the author proves that during a crisis a company needs to take advantage of opportunities to strengthen its market positions.

**Key words:** crisis, strategy, organization, market conditions, increasing of efficiency.

**T.G. Чумая**, аспирант каф. корпоративного менеджмента Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, г. Москва, E-mail: [timchitaya@yandex.ru](mailto:timchitaya@yandex.ru)

## КРИЗИС – ВРЕМЯ ВЫЖИВАНИЯ КОМПАНИИ ИЛИ ВРЕМЯ ДЛЯ НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ?

В данной статье рассматривается ситуация на мировом рынке в сложившихся кризисных условиях. Основное внимание автор акцентирует на изучении наиболее эффективных типов стратегий развития организаций в условиях кризиса. Автором приведены реальные примеры применения различных стратегий в современном экономическом пространстве в периоды кризиса, даются необходимые шаги для реализации стратегий развития в условиях финансовой нестабильности рынка. Автор приходит к выводу, что для поддержания устойчивого развития необходимы оптимизация операций и обеспечение устойчивого денежного потока. Кроме того, для роста в кризисных условиях предприятию необходимо использовать открывающиеся возможности для усиления собственной рыночной позиции.

**Ключевые слова:** кризис, стратегия, организация, рыночные условия, повышение эффективности.

Современное состояние экономической нестабильности диктует новые подходы к эффективной деятельности предприятий и организаций. Основной причиной кризиса принято считать финансовую и рыночную нестабильность, когда компании находятся в полной неопределённости и зачастую ставят своей основной целью элементарно выжить на рынке. Однако необходимо понимать, что кризис – это отличная возможность для завоевания стратегического преимущества за счёт более жёсткого ведения бизнеса, шанс совершить важный стратегический рывок.

Основное внимание необходимо уделить пониманию того, что организация является первичным, «отправным», звеном возникновения кризисной ситуации. Это означает, что структура компании не соответствует рыночным условиям и не приспособлена к адаптации в рамках быстро меняющихся условий рынка: не справляется с основными функциями управления в рыночной системе хозяйствования, такими как сбыт, производство, закупки, финансы, маркетинг, исследования и обновления, информационное обеспечение.

Преодоление кризиса и успешное развитие компании в условиях рыночной нестабильности может быть достигнуто при повышении эффективности изменений в организации. Необходимо отметить, что помимо финансовых показателей на эффективность организации влияет корпоративный «настрой» сотрудников компании, их осознание текущих изменений, и самое главное их значимость в бизнес процессах организации.

В кризисных условиях платёжеспособность населения снижается, прогнозировать спрос становится достаточно сложно, порой, на товары не первой необходимости практически невозможно. Это предопределяет необходимость программ решений и последующих целенаправленных действий, которые позволят укрепить бизнес для дальнейшего устойчивого развития в глобальной рыночной среде.

На этапе формирования стратегии, менеджменту любой организации необходимо выстраивать гибкую, быстро адаптивную стратегию, которая может быть в кратчайшие сроки изменена с учётом реальных рыночных условий, преследуя SMART- цели<sup>1</sup>.

Определим основные пути (стратегии) для повышения эффективности организации в период кризиса: искусственное замедление развития; принятие защитных мер, последующее развитие в привлекательных сегментах; стратегия инвестирования в ключевое направление бизнеса; оптимизация операций; смена позиционирования; слияние и поглощение.

Попытаемся объяснить на реальных примерах, каким образом любая из этих стратегий позволяет добиться поставленных результатов. Наилучшим примером стратегии инвестирования в ключевое направление деятельности служит американская компания Arrow Electronics, занимающаяся дистрибуцией электроники, в период с 1987 по 1994 годы. В связи с экономическим кризисом 1987-1990 годов в США отрасль электроники находилась в длительной рецессии, которая служила причиной стагнации стоимости акции компании. После «чёрного понедельника»<sup>2</sup> в течение 1988 года Arrow Electronics упразднила все свои склады, сократила все побочные и дополнительные операции. Эти действия позволили компании сократить издержки и улучшить финансовые показатели – 10 млн. дол. операционной прибыли, вместо прогнозируемых, до принятия мер по сокращению операций, 16 млн. дол. убытка. С целью сокращения собственного долга компания продала бизнес по переработке свинца, который находился в собственности с 1968 года.

Благодаря принятым мерам был улучшен денежный поток компании, обеспечивший ей дополнительные средства, которые в будущем Arrow Electronics вложила для поглощения третьего игрока в своей отрасли: американской компании Lex Electronics. Это позволило компании Arrow Electronics стать лидером по продажам электроники в США. В период с 1991 по 1994 годы было поглощено ещё 12 компаний, в результате акции компании выросли в шесть раз [1].

Оптимизация проводимых операций компаний – наиболее распространённый и логичный шаг для организации в период кризисных явлений на рынке. Однако не всем компаниям удаётся оптимизировать процессы и достигнуть поставленных

результатов. Ярким и удачным примером служить южнокорейская компания Samsung Group, в частности ее крупнейшая дочерняя компания Samsung Electronics. В 1997 году на азиатском рынке наблюдался серьёзный кризис, и консолидированный долг составлял 38 млрд. дол. [2]. С 1995 по 1997 годы произошло снижение цены на микросхемы с 52 дол. до 5 дол. Компания Samsung создала четырёхэтапный последовательный план по выходу из кризисной ситуации, оптимизируя свой бизнес:

1. С 1996 по 1999 годы было сокращено 106 тыс. человек, реализация плана по оптимизации персонала стала возможной за счёт уменьшения проводимых операций – закрытие филиалов и перевод части операций на аутсорсинг.

2. Продажа непрофильных активов (финансовых и недвижимости), это снизило отношение долга к собственному капиталу. Этот шаг помог привлечь дополнительные иностранные инвестиции до 8 млрд. дол.

3. Сокращение количества дочерних компаний с 65 до 40 за период с 1996 по 1999 годы; концентрация на основной деятельности; был введён новый показатель оценки эффективности подразделений – экономическая добавленная стоимость, EVA (economic value added). Все бизнес единицы, работающие с отрицательным показателем EVA, были упразднены или распроданы.

4. Необходимость повышения самостоятельности основных направлений деятельности привела к реорганизации систем управления. Для ускорения принятия управленческих решений и повышения самостоятельности подразделений им были переданы управленческие функции из головного офиса, это позволило создать корпоративную культуру, основанную на простоте, скорости и независимости. Для повышения прозрачности, самостоятельности и мотивации было устранено трансфертное ценообразование, и все подразделения стали оказывать друг другу услуги по рыночным ценам.

Внутренние операции так же оптимизировались, но компания не стала экономить на стратегически важных процессах – маркетинге и на научных разработках, изменения коснулись в основном производство и логистику. Внедрение принципа бережного производства just-in-time позволило сократить запасы вдвое и высвободить 1,5 млрд. дол. [3].

Стратегические взгляды компании на бизнес были пересмотрены. Была принята новая эффективная стратегия концентрации на инновационных продуктах с высокой добавленной стоимостью, вместо прямолинейной стратегии создания производства и захвата рыночной доли. Эти четыре шага позволили компании диверсифицировать деятельность и начать заниматься другими сегментами – телекоммуникационным оборудованием, плоскими экранами и другими цифровыми устройствами. Как результат правильных шагов по оптимизации и избавление от побочных направлений на начальном этапе, затем концентрация на стратегически важных направлениях и, наконец, повышение внутренней эффективности привели к рождению одного из мировых гигантов в мире электроники.

Слияние и поглощение являются одним из основных инструментов создания стоимости в кризис. Подобные действия дают возможность снизить стоимость активов и объединяют усилия по преодолению кризиса. Путём слияния и поглощения компания может обеспечить себя потоком заказов, и избежать риска снижения спроса. Устойчивый денежный поток позволит расширить масштаб операций. Таким образом, в нестабильных рыночных условиях компания сможет найти средства для финансирования быстрого роста. При слияниях и поглощениях необходимо оценивать стратегическую целесообразность каждого шага. Слияние должно давать обеим компаниям реальные преимущества. Успешные слияния и поглощения в период кризиса – это шаги по вертикальной интеграции, приобретению компаний с сильными конкурентными преимуществами (например, с сильными брендами, привлекательными продуктами) или имеющих выход на незанятые ниши или растущие рынки.

Ещё один пример поведения компании в кризисных условиях корректировки стратегии развития, но уже из отечественной практики, группа компаний «Спортмастер» (далее ГК «Спортмастер») розничная сеть спортивных одежды. На начало 2013 года оборот компании достиг 3 млрд. долл., на тот момент 10.01.2013

<sup>1</sup> SMART – первое известное использование термина упоминается в работе Пола Мэйра в 1965 г., аббревиатура используемая в менеджменте для определения целей и постановки задач: конкретный (specific); измеримый (measurable); достижимый (attainable); значимый (relevant); соотносимый с конкретным сроком (time-bounded).

<sup>2</sup> «Чёрный понедельник» – понедельник 19 октября 1987 года – день, в который произошло самое большое падение Промышленного индекса Доу-Джонса за всю его историю – 22,6 %.

курс доллара США составлял 30,42 руб. На 14.01.2015 курс доллара США был равен 64,82 руб., таким образом, за 2 года рост курса доллара по отношению к российскому рублю вырос более чем в 2 раза. Необходимо отметить, что компания не имеет долговой нагрузки, что позволяет свободно распоряжаться собственными средствами и быть гибкой в условиях быстро меняющихся потребностей рынка. В середине 2013 года ГК «Спортмастер» запустила сеть магазинов бюджетной одежды Funday. Стратегия развития ценовой политики 2014 года была пересмотрена, при снижении покупательской способности в условиях кризиса было принято решение о перераспределении доли среднеценового и высокого ценового сегмента в пользу низкого ценового. Таким образом, компания минимизировала риск сверхнормативных остатков.

Ранее было отмечено, что кризис на рынке рождается в результате неэффективной деятельности объектов микроэкономической деятельности. Не оптимально сбалансированный ассортимент может явиться причиной трудностей, и должен быть пересмотрен. В период кризисных явлений покупательская

способность снижается, то есть необходима корректировка ассортимента в пользу более дешёвого, высоко маржинального продукта. В кризисных условиях потребители становятся менее чувствительны к необходимости приобретения сильного бренда и статуса продукта или услуги.

Таким образом, необходимым условием для дальнейшего развития компании в период кризиса могут быть оптимизация операций и обеспечение устойчивого денежного потока, но это недостаточно для поддержания устойчивого развития. Для роста в кризисных условиях предприятию необходимо использовать открывающиеся возможности для усиления собственной рыночной позиции. Кризис для компании с успешным менеджментом должен быть воспринят как момент для улучшения бизнес процессов и улучшения эффективности деятельности компании и увеличению доли рынка или освоение новых сегментов. Если кризис был не настолько сильным, чтобы привести компанию к банкротству, возможно, это был период для строительства стартовой площадки для будущего взлёта.

#### Библиографический список

1. *Консалтинговое агентство*. Available at: <http://www.fundinguniverse.com/company-histories/arrow-electronics-inc-history/>
2. Отчет Центрального банка Российской Федерации за 1997 год. *Центральный Банк Российской Федерации*. Москва, 1998.
3. *Официальный сайт компании Arrow*. Available at: [http://www.arrow.com/about\\_arrow/](http://www.arrow.com/about_arrow/)
4. Jonathan Bernstein. *Manager's Guide to Crisis Management* McGraw Hill Professional, 2011.
5. Арутюнов Ю.А. Ослабление негативных последствий финансового кризиса в условиях глобализации *Вестник Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова*. 2013; №4 (58): 54-59.
6. Боб Гэррэтт. *Рыба гниёт с головы. Как предотвратить кризис развития компании внедрением новых стандартов корпоративного управления*. Москва: Эксмо, 2008.
7. *Мир электроники*. Available at: [www.ecworld.ru/media/ports/Arrow.htm](http://www.ecworld.ru/media/ports/Arrow.htm)
8. *Официальный сайт компании Samsung*. Available at: <http://www.samsung.com/uk/aboutsamsung/samsungelectronics/companyReports/companyreports.html>
9. *Электронные компоненты*. Available at: <http://www.compel.ru/lib/ne/2007/2/11-arrow-electronics-portret-kompanii>

#### References

1. *Konsaltingovoe agentstvo*. Available at: <http://www.fundinguniverse.com/company-histories/arrow-electronics-inc-history/>
2. Otchet Central'nogo banka Rossijskoj Federacii za 1997 god. *Central'nyj Bank Rossijskoj Federacii*. Moskva, 1998.
3. *Oficial'nyj saj't kompanii Arrow*. Available at: [http://www.arrow.com/about\\_arrow/](http://www.arrow.com/about_arrow/)
4. Jonathan Bernstein. *Manager's Guide to Crisis Management* McGraw Hill Professional, 2011.
5. Arutyunov Yu.A. Oslablenie negativnyh posledstvij finansovogo krizisa v usloviyah globalizacii *Vestnik Rossijskogo `ekonomicheskogo universiteta imeni G.V. Plehanova*. 2013; №4 (58): 54-59.
6. Bob G`err`ett. *Ryba gniyet s golovy. Kak predotvratit' krizis razvitiya kompanii vnedreniem novyh standartov korporativnogo upravleniya*. Moskva: `Eksmo, 2008.
7. *Mir `elektroniki*. Available at: [www.ecworld.ru/media/ports/Arrow.htm](http://www.ecworld.ru/media/ports/Arrow.htm)
8. *Oficial'nyj saj't kompanii Samsung*. Available at: <http://www.samsung.com/uk/aboutsamsung/samsungelectronics/companyReports/companyreports.html>
9. *Elektronnye komponenty*. Available at: <http://www.compel.ru/lib/ne/2007/2/11-arrow-electronics-portret-kompanii>

Статья поступила в редакцию 30.01.15



# СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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 316.012

**Kochina Ye.A.**, *Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Department of Psychopedagogical Education, Institute of Continuous Education, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: vereschaginaea@mail.ru*

**SUPRA-ETHNIC IDENTITY IN THE MODERN SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS (THE CASE OF KHAKASSIA REPUBLIC)\*.** The article studies a problem of supra-ethnic identity in the conditions of social and cultural transformations with reference to the Republic of Khakassia. The comparison of some contemporary theoretical approaches to the notion of identity and supra-ethnic identity is given. The author analyzes a concept of supra-ethnic identity in the foreign and Russian science. The paper is interdisciplinary and written in the field of sociology and philosophy. The aim of the article is to study the supra-ethnic identity in the context of the trends of traditionalization and modernization in the regional aspect. The researcher produces results of empirical investigation that was conducted in May-October in 2014 on the territory of the Republic of Khakassia. According to the received results the author finds that people of the region mainly identify themselves with the Russians rather than with the citizens of the republic. The self identification of the inhabitants of the region, some factors and the components of the ethno-national identity of the respondents, their current issues are revealed.

\*Work is executed at financial support of Russian Foundation for Humanities (project No. 14-03-00493).

**Key words:** macro social identity, national identity, supra-ethnic identity, culture, society, modernization, transformation.

**Е.А. Кочина**, канд. социол. наук, доц. каф. психолого-педагогического образования Института непрерывного педагогического образования, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: vereschaginaea@mail.ru

## НАДЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ)\*

В данной статье рассматривается проблема надэтнической идентичности в условиях современных социокультурных трансформаций (на примере Республики Хакасия), даётся сравнение современных теоретических подходов к понятию идентичность, надэтническая идентичность. В статье анализируются понятия надэтнической идентичности в зарубежной и в Российской науке. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке социологии и философии. Целью статьи является изучение надэтнической идентичности в контексте трендов традиционализации и модернизации в региональном аспекте. Представлены результаты эмпирического исследования проведенного в 2014 году (май-октябрь) по Республике Хакасия. На основе анализа полученных данных, по результатам опроса, установлено, что жители региона, прежде всего, идентифицируют себя с россиянами, нежели с жителями своей республики; выявлена самоидентификация жителей региона, факторы и составляющие этнонациональной идентичности респондентов, а также какие их волнуют проблемы и т.п.

\*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 14-03-00493).

**Ключевые слова:** макросоциальная идентичность, национальная идентичность, надэтническая идентичность, культура, социум, модернизация, трансформация.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. четко сформулирована позиция «официального разума» относительно необходимости развития современного российского социума по пути формирования гражданской нации и национально-государственной идентичности [1]. Подписание и издание данного документа, обусловлено рядом обстоятельных причин. С одной стороны, современный российский социум, как отмечают современные исследователи, переживает кризис утраты советской интеграционной идентичности, а неопределенность процессов социокультурной идентификации населения полиэтнической и многоконфессиональной страны чревато обострением социаль-

ных конфликтов на почве ценностно-мировоззренческих противоречий [2]. С другой стороны, мировые процессы политической и экономической интеграции, в которых Россия играет всё более активную роль, требуют построения гражданского общества и оформления «политической нации» (нации-согражданства) на принципах мультикультурализма, демократии и плюрализма [3]. В этом проблемном поле и разворачивается актуализация нашего исследования.

С начала 1990-х гг. вопросы актуализации, становления, функционирования и развития надэтнической идентичности в условиях современных социокультурных и политических условий становятся предметом научного познания с позиции многих наук,

в том числе: социальной и этнической философии, социальной антропологии, этносоциологии и политологии. Данный факт обуславливается несколькими причинами. Во-первых, владея знаниями надэтнической идентичности того или иного этноса, можно прогнозировать социальное поведение, социальные позиции, одобряемые или отвергаемые нововведения, конфликтогенность и т. п. Макросоциальная идентичность, одним из типов которой является надэтническая идентичность, включает в себя социальные позиции и во многом определяющие характер поведения человека, его реакцию на политические, социальные и культурные явления. В условиях модернизационных перемен в социуме происходят процессы трансформаций, сложившихся ранее, формирование новых или ревитализации исчезнувших идентичностей, что потенциально способно обострить противоречия взаимодействующих носителей отличающихся идентичностей, спровоцировать эскалацию социокультурной напряженности. Во-вторых, макросоциальная идентичность современных россиян имеет амбивалентный характер, так как большинство россиян высказывают одобрение демократическому государству и построению гражданского общества, но при этом, охотно поддерживают внедрение авторитаризма, воплощенного в державном государстве.

Декларативно поддерживая демократические принципы социально-политического устройства, идею построения надэтнического гражданского общества, в то же время российские граждане склонны в определенной степени к традиционализму, поиску оснований идентичности в историческом (этническом) прошлом [4]. В то же время очевидно, что попытка создания консолидирующей идентичности завершится успехом лишь в том случае, если механизм её реализации будет опираться на знание реальных явлений социальной и культурной действительности. В таком контексте возникает вопрос поиска теоретико-методологических оснований исследования механизмов и закономерностей формирования надэтнической идентичности, сущности и феноменологических характеристик рассматриваемого явления. Иными словами, прежде всего, следует обратиться к историко-понятийному анализу термина «идентичность».

Изначально, как показывает теоретический анализ научной литературы, в «понятийный обиход» термин «идентичность» «вошёл» во второй половине XX в. что подтверждают словари социогуманитарных, философских наук. В последние годы, понятие идентичность всё чаще можно встретить в научных, периодических изданиях, статьях, западной, а также российской литературы [5].

В западных исследованиях, одним из первых Э. Эриксон обосновал категорию «идентичность» как внутреннюю тождественность и культурно-историческую непрерывность личности и как процесс, сосредоточенный в сущности человека и культуры, к которой данный индивид принадлежит. В России понятие идентичность начинает использоваться с 60-х гг. прошлого столетия, до этого использовались термины: такой же, подобный, и т. п. Термин идентичность стал обозначать в буквальном переводе: узнавание и отождествление. Сущность надэтнической идентичности заключается в присутствии, с одной стороны, трансиндивидуальной культуры, ценностей, идей; с другой – этничности – этнической идентичности, благодаря которой происходит квалификация того или иного человека, как представителя этнической культуры и традиции [5]. Можно сказать, что идентификация – это периодическое или постоянное возобновление попытки индивидов, поиска таких же абсолютно себе подобных.

Одной из отличительных черт социокультурной идентичности в полиэтническом, поликультурном социуме является её многоуровневый, многослойный характер. Данное явление объясняется наличием целого ряда объектов идентификации, которые в различных социальных контекстах, могут как совпадать, так и конструировать. Речь идёт о таких уровнях идентификации как субэтнический, этнический, региональный, надэтнический [5]. Социокультурная трансформация социальной структуры может порождать кризис идентичности, отменять одни идентификационные практики и требовать новые.

Этническая история любого конкретного народа показывает, что в процессе этногенеза складывается определённый психический тип характеризующийся устойчивостью воспринятых от прежних поколений обычаев, традиций, уклада жизни, способа хозяйственно-экономической деятельности и т.п. Также необходимо отметить, что психические переживания, историческая память этноса передаются новым поколениям не пассивно, стихийно, а через духовную культуру, усваиваемую каждым индивидом

в процессе воспитания и практической совместной жизни.

Рассмотрим основные подходы в отечественной и зарубежной науке, касающиеся проблемы сущностной характеристики надэтнической идентичности. Надэтническая идентичность представляет собой структуру самосознания, соединяющую субъективно осознаваемые и переживаемые общечеловеческие ценности, государственные и общекультурные символы, социально-политические установки, отношения, оценки и нормы надэтнической общности, которые определяют место личности и общности в пространственно-временном континууме культуры. Надэтническая идентичность, с одной стороны, синтезирует социокультурную идентичность сообщества граждан, этнические идентичности и политическую связь с государством, базируясь на принципах согражданства; с другой стороны, структурирует общенациональную идентичность, позволяя ей встраиваться в мировое сообщество [5].

Идентичность также понимается как «тип макросоциальной идентичности, представляющий собой антропосоциальную структуру самосознания, констатирующую осознание социокультурного отличия и внутреннего консолидирующего единства социальных ценностей и моральных норм, государственно-политических символов и стереотипов общественного поведения, диалектику и диалог общегражданских и национально-этнических отношений, определяющих место цивилизации, общности и человека в пространственно-временном континууме мировой культуры» [5].

Как указывает Ю.В. Попков, при оценке общей ситуации нужно исходить из того, что именно на местах накоплен значительный и разнообразный опыт в области этнонациональной политики регионов [6].

В настоящее время Республика Хакасия является многонациональным и поликонфессиональным субъектом Российской Федерации, в котором проживают представители свыше 100 национальностей. Национальный состав республики характеризуется по удельному весу в общей структуре населения следующим образом: русские – 81,7%; хакасы – 12,1%; украинцы – 1,0%; немцы – 1,1%; татары – 0,6%; шорцы – 0,2%, другие национальности – 3,3%. Наиболее многочисленные этнические общности Хакасии – русские и хакасы, составляющие свыше 90% населения Республики Хакасия [7].

В качестве инструментария исследования, нами был использован опрос. В 2014 году (май-октябрь) в Республике Хакасия был проведён массовый социологический опрос (анкетирование) общее количество опрошенных – 1150 чел., тема эмпирического исследования: «Трансформации надэтнической идентичности в контексте трендов традиционализации и модернизации», (часть опроса представлена в данной статье). В данном материале отражены результаты, которые дают представление об идентичности жителей республики к национальности, региону их социальное самочувствие, и характер межэтнических отношений.

Важнейшим аспектом самоидентификации является поселенческая самоидентификация жителей республики. На вопрос «Кем Вы ощущаете себя в большей степени?», были получены следующие ответы: на первом месте – жителем России (30%), на втором – жителем Республики Хакасия (20%), на третьем – жителем своего города или села (15%), на четвёртом – жителем Сибири (10%). Для нас было важно выяснить, насколько идентифицируют себя респонденты с жителями Республики Хакасия в повседневной жизни. Поскольку Республика Хакасия, где проводился опрос, не являются моноэтничной по своему составу. И как видно по результатам опроса, жители региона, прежде всего, себя идентифицируют с россиянами, нежели с жителями своей республики, и актуальными являются события федерального, а после регионального уровня. Общерегionalная самоидентификация оказалась низкой.

На вопрос «Какую группу людей Вы чаще всего имеете ввиду, произнося слово «Мы»?» респонденты ответили следующим образом: 533 человека (47,3% от числа опрошенных), идентифицируют себя, прежде всего с гражданами России, на втором месте – с жителями республики 393 человека (34% от числа опрошенных), на третьем – с биологическим полом (мужчина или женщина) 255 человек (22,2% от числа опрошенных), после – с людьми одного поколения 210 человек (18,3% от числа опрошенных), далее чувство «Мы» присуще группе из числа опрошенных одной веры – 110 человек (9,6%), на шестом месте чувство «Мы» опрошенные делят с людьми такого же уровня и качества жизни, остальные респонденты, произнося слово «Мы», имеют ввиду

группы людей одних политических взглядов, носителей определенной культуры, одной профессии, общей судьбы. Как видно, идентификация по значимости для респондентов на первом уровне государственная, после – региональная, далее – гендерная и возрастная, религиозная и, что не маловажно, – социально-экономическая.

С целью выяснения и понимания специфики формирования нацетнической идентичности респондентов проживающих на территории Республики Хакасия, представляется необходимым выяснить, какие факторы и составляющие определяют этнонациональную идентичность.

На вопрос «Кого, по Вашему мнению, в первую очередь можно назвать россиянином?» респонденты дали ответы, отраженные в таблице 1.

и становится стереотипом нашего поведения по отношению к самим себе, к другим. С точки зрения представителей русского этноса, русский – добрый и великодушный (55,8%), трудолюбивый (30,1%), честный и порядочный (25,3%), гордый (23,5%), эмоциональный (21,5%), искренний (20,1%); отрицательные черты – ленивый (44,8%), имеет вредные привычки (48,3%), лживый (16,4%), превышение положительных оценок над отрицательными соответствует закономерности преобладания в автопроекции достоинств над недостатками, свидетельствующей о положительной направленности национального самосознания. Исторически сложилось, что Россия – многонациональная страна, щедрая на гостеприимство и угощение, с другой стороны, свойственно и расточительство, и пустое «разбазаривание», в совокупности с бесшабашностью и халатным отношением, в

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Кого, по Вашему мнению, в первую очередь можно назвать россиянином?»

| Кого, по Вашему мнению, в первую очередь можно назвать россиянином? | русский | хакас | отказ | В целом: |
|---|---------|-------|-------|----------|
| кто воспитан на русской культуре и считает ее своей                 | 26,3    | 6,9   | 45,7  | 20,2     |
| чьи родители россияне   | 7,2     | 13,8  | 8,7   | 6,3      |
| кто любит Россию  | 18,9    | 20,7  | 6,5   | 17,6     |
| кто считает себя россиянином  | 17,3    | 10,3  | 19,6  | 17,7     |
| кто имеет российское гражданство                                    | 17,4    | 34,5  | 10,9  | 26,8     |
| кто говорит по-русски   | 5,6     | 6,9   | 2,2   | 4,8      |

\* Коэффициент Крамера [0..1]: 0,169, вероятность ошибки: 0,10

В первую очередь представители русского этноса указывают, что того можно назвать русским, кто воспитан на русской культуре и считает её своей, далее тех, кто любит Россию и тех, кто имеет российское гражданство. Респонденты относящие себя к хакасскому этносу, указывают, что того можно назвать русским, кто имеет российское гражданство, кто любит Россию и чьи родители россияне.

Далее мы попытались выяснить, в чём именно состоит типичное для большинства носителей культур, содержание того неосознаваемого, которое «прививается» с детства от взрослых

том числе и к собственному здоровью (вредные привычки), что и нашло подтверждение в исследовании. Также немаловажно, что такие качества как ум, стремление к порядку, не были выбраны респондентами.

С точки зрения хакасского этноса, к типичным положительным чертам типичного россиянина можно отнести следующие: на первом месте – доброта и великодушие (44,8%), на втором – гордость (34,5%), в равных соотношениях характеризуются следующие качества: честность и порядочность (24,1%), ответственность (24,1%), трудолюбие (24,1%), стремление к прекрас-

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос: «Какие проблемы волнуют Вас больше всего в последнее время?»

| Варианты ответа   | Число ответивших | % от числа ответивших | % от общего числа опрошенных |
|---|------------------|-----------------------|------------------------------|
| рост цен на товары и услуги                                   | 494              | 43,0                  | 43,0                         |
| наркомания, алкоголизм  | 339              | 29,5                  | 29,5                         |
| преступность  | 286              | 24,9                  | 24,9                         |
| межнациональные конфликты                                     | 240              | 20,9                  | 20,9                         |
| терроризм   | 141              | 12,3                  | 12,3                         |
| безработица   | 345              | 30,0                  | 30,0                         |
| качество социального обеспечения, медицинского обслуживания   | 246              | 21,4                  | 21,4                         |
| ситуация в сфере образования                                  | 133              | 11,6                  | 11,6                         |
| экологическая ситуация  | 96               | 8,3                   | 8,3                          |
| положение дел в сельском хозяйстве, промышленном производстве | 61               | 5,3                   | 5,3                          |
| бюрократический произвол                                      | 59               | 5,1                   | 5,1                          |
| низкая зарплата, пенсии                                       | 219              | 19,0                  | 19,0                         |
| отсутствие нормального жилья                                  | 63               | 5,5                   | 5,5                          |
| состояние дорог   | 94               | 8,2                   | 8,2                          |
| падение нравов  | 75               | 6,5                   | 6,5                          |
| озлобленность людей по отношению друг к другу                 | 94               | 8,2                   | 8,2                          |
| другое  | 23               | 2,0                   | 2,0                          |
| затрудняюсь ответить  | 44               | 3,8                   | 3,8                          |
| Итого ответивших:   | 1150             | 265,4*                | 100,0**                      |

\* Сумма превышает 100%, поскольку один опрошенный мог дать несколько ответов одновременно. Среднее число ответов на 1 опрошенного – 2,7.

\*\* В данном случае рассчитана не сумма, а отношение числа ответивших к числу опрошенных.

ному (24,1%), отрицательные – лень (44,8%), вредные привычки (48,3%), хвастливость (20,7%).

Наиболее модальная характеристика – доброта и характеристика, которая отражает значимость межличностной и межгрупповой коммуникации и оценку групповой черты.

В вопросе об общем эмоциональном отношении к Республике Хакасия, представители хакасского этноса отметили:

- в общем горжусь -34,5%;
- очень горжусь - 31%;
- не очень горжусь - 24,1%;
- вовсе не горжусь- 10,3%.

В вопросе об общем эмоциональном отношении к Республике Хакасия, представители русского этноса отметили:

- в общем горжусь – 32,4%;
- очень горжусь – 20,6%;
- не очень горжусь - 24,2%;
- вовсе не горжусь- 14,5%.
- затрудняюсь ответить -8,4%.

регионов страны и из-за рубежа (26,6%), политические процессы в стране (11,7%), деятельность общественных организациях (10,5%). Далее, на прямой вопрос анкеты «Есть ли национальности в республике, к представителям которых Вы испытываете неприязнь?», положительно ответили 134 респондента (11,7%); отрицательно ответили 900 человек (78,3%), данный показатель говорит о стабильных и мирных взаимоотношениях, между двумя представителями этнических групп. Также мы попытались выяснить этнополитическую компетентность жителей республики, на вопрос: «Как вы думаете, те решения, которые принимает руководство РФ в настоящее время, позволяют эффективно регулировать межнациональные отношения в стране или нет?» (Таблица 3).

Большинство респондентов – 304 человека (26,4%) – затруднились ответить на данный вопрос, что на наш взгляд свидетельствует о некомпетентности или о незнании, того, какие решения, принимаются руководством Российской Федерации в регулировании межнациональных отношений в стране. Треть

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос: Как вы думаете, те решения, которые принимает руководство РФ в настоящее время, позволяют эффективно регулировать межнациональные отношения в стране или нет?

| Варианты ответа  | Число ответивших | % от числа ответивших | % от общего числа опрошенных |
|--|------------------|-----------------------|------------------------------|
| Политические решения позволяют регулировать межнациональные отношения  | 234              | 20,3                  | 20,3                         |
| Политические решения поспешны и непродуманны, поэтому становятся причиной сохранения межнациональной напряженности | 249              | 21,7                  | 21,7                         |
| Политические решения запаздывают и поэтому неэффективны  | 210              | 18,3                  | 18,3                         |
| Политические решения не выполняются органами власти в регионах   | 153              | 13,3                  | 13,3                         |
| Затрудняюсь ответить   | 304              | 26,4                  | 26,4                         |
| Итого ответивших:  | 1150             | 100,0                 | 100,0                        |

Далее следовал вопрос о социальном самочувствии жителей Республики Хакасия (таблица 2). Если говорить о качестве жизни и самоидентификации себя, как представителя с определённой позицией, то, прежде всего, испытываемых беспокоят проблемы, связанные с ростом цен на товары и услуги (43%), безработицей (30%), наркоманией и алкоголизмом (29,5%), преступностью (24,9%), качеством социального обеспечения, медицинского обслуживания. Можно сказать, что респондентов беспокоят общероссийские проблемы институционального характера. Наименее тревожными для респондентов являются проблемы жилья, бюрократического произвола и дел, касающихся сельского хозяйства и промышленности. Немаловажным также является то, что проблемы межнациональных конфликтов также волнуют жителей республики.

Следовательно, на вопрос «Как вы оцениваете отношения между представителями различных национальностей в вашем регионе в настоящее время?» Ответы респондентов распределились следующим образом: как благоприятные оценивают 38,9%, имеется скрытая напряжённость – 39%, сильная напряжённость – 11,2%. Далее последовал вопрос, «В случае, если есть напряжённость, что чаще всего её вызывает?» Настораживает то, что в приоритетных ответах респондентов преобладает бытовой национализм (29,1%), далее – миграция из других

респондентов – 249 человек (21,7%) – считает, что политические решения принимаются поспешно и непродуманно, поэтому становятся причиной сохранения межнациональной напряженности. Другая часть респондентов считает, что политические решения позволяют регулировать межнациональные отношения – 234 человека (20,3%), 210 человек (18,3%) считают, что политические решения запаздывают и поэтому неэффективны.

Итак, механизм реализации идентичности осуществляется посредством использования сложных механизмов социокультурной идентификации и трансляции коммуникации от одного поколения к другому, от формы к содержанию, от явления к сущности; на сознательном и бессознательном уровнях. Идентичность либо укрепляется, либо разрушается в периоды кризиса, длительного конфликта, но ослабевает во времена мира, следует отметить, что сущностная характеристика надэтнической идентичности заключается в присутствии системы ценностей, идей, символов и ритуалов.

Исходя из полученных данных, можно сказать, что надэтническая идентичность социальна по своей природе, т. е. формируется в результате взаимодействия и общения с другими людьми, и как тип макросоциальной идентичности, составляющий ядро культурного своеобразия российского социума, редуцируется к этнической идентичности.

#### Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Available at: <http://www.rosstat.gov.ru/index.php>
2. Шикова Р.Ю. *Гражданская идентичность современной молодежи: социокультурный анализ: на примере Республики Адыгея*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Майкоп, 2010.
3. Куква Е.С. Общероссийская идентичность в полиэтническом регионе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2006; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/obscherossiyskaya-identichnost-v-poliethnichnom-regione>
4. Аксютин Ю.М., Верещагина Е.А. Специфика трансформаций надэтнической идентичности жителей Южной Сибири. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*: в 2-х ч. 2013; 11 (37), ч. I: 21-23.



5. Попов М.Е. Социокультурная идентичность советского человека: опыт формирования надэтнической общности. *Толерантность и проблема идентичности*. Материалы международной научно-практической конференции. Ежегодник Российского психологического общества. Отв. ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. Москва – Ижевск, 2002; Т. 9, вып. 4.
6. Попков Ю.В., Персидская О.А. Сравнительное исследование этносоциальных процессов и этнонациональной политики в регионах Сибири. *Новые исследования Тувы*. 2014; 4. Available at: [http://www.tuva.asia/journal/issue\\_24/7539-popkov-persidskaya.html](http://www.tuva.asia/journal/issue_24/7539-popkov-persidskaya.html)
7. *Официальный портал Республики Хакасия*. Available at: <http://www.r-19.ru/authorities/the-ministry-of-national-and-regional-policy-of-the-republic-of-khakassia/docs/programmy-i-plany/2049/>
8. *Социокультурные процессы в восточной Сибири (на материалах социологических исследований в Красноярском крае и Республике Хакасия в 2009–2011 гг.)*. Отв. Ред. А.В. Немировская. Красноярск, 2011.

## References

1. *Koncepciya dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Available at: <http://www.rosnation.ru/index.php>
2. Shikova R.Yu. *Grazhdanskaya identichnost' sovremennoj molodezhi: sociokul'turnyj analiz: na primere Respubliki Adygeya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Majkop, 2010.
3. Kukva E.S. Obscherossiyskaya identichnost' v poli'etnichnom regione. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2006; 2. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/obscherossiyskaya-identichnost-v-polietnichnom-regione>
4. Aksyutin Yu.M., Vereschagina E.A. Specifika transformacij nad'etniceskoj identichnosti zhitelej Juzhnoj Sibiri. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*: v 2-h ch. 2013; 11 (37), ch. I: 21-23.
5. Попов М.Е. Sociokul'turnaya identichnost' sovetskogo cheloveka: opyt formirovaniya nad'etniceskoj obschnosti. *Tolerantnost' i problema identichnosti*. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo obschestva. Отв. ред. Н.И. Леонов, С.Ф. Сироткин. Москва - Ижевск, 2002; Т. 9, вып. 4.
6. Попков Ю.В., Персидская О.А. Sravnitel'noe issledovanie `etnosocial'nyh processov i `etnonacional'noj politiki v regionah Sibiri. *Novye issledovaniya Tuvy*. 2014; 4. Available at: [http://www.tuva.asia/journal/issue\\_24/7539-popkov-persidskaya.html](http://www.tuva.asia/journal/issue_24/7539-popkov-persidskaya.html)
7. *Oficial'nyj portal Respubliki Hakasiya*. Available at: <http://www.r-19.ru/authorities/the-ministry-of-national-and-regional-policy-of-the-republic-of-khakassia/docs/programmy-i-plany/2049/>
8. *Sociokul'turnye processy v vostochnoj Sibiri (na materialah sociologicheskikh issledovanij v Krasnoyarskom krae i Respublike Hakasiya v 2009–2011 gg.)*. Отв. Ред. А.В. Немировская. Красноярск, 2011.

Статья поступила в редакцию 21.01.14

УДК 316:334.52

**Tokmasheva Yu.V.**, postgraduate, senior teacher, Department of State and Municipal Management, Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia), E-mail: [tokmasheva@rambler.ru](mailto:tokmasheva@rambler.ru)

**MANAGERIAL AND AMATEUR BEGINNINGS IN THE INTERACTION BETWEEN THE MUNICIPAL AUTHORITIES AND LOCAL COMMUNITIES.** In the work the problem of compliance of the amateur and administrative beginnings to the interaction of municipal authority and local community demanded by social and administrative practice is stated. According to the author, it is necessary to depart from extremes in treatment of local community and mythological understanding of local government. The local community is considered with a support on social and settlement and sociocultural criteria. In the article the researcher furnishes a sociological explanation of the need for optimization of interaction of municipal authority with local communities through the search of a measure in use of the amateur and administrative beginnings of local government. The author specifies the need for formation at the grassroots, municipal level of mutually advantageous forms of interaction and improvement of administrative and amateur interrelations. At the same time in the article the ripened problem of dispassionateness of municipal authority from needs and requirements of the population is emphasized; the author shows that governors prefer ignore topical problems of people. This reduces political and social activity of inhabitants of the localized territories and slows down formation of civil society.

**Key words:** municipal authority, local community, interaction of socio-political, criteria, settlement, social practice, practice management, measure managerial impact, beginning amateur, beginning management.

**Ю.В. Токмашева**, аспирант, ст. препод. кафедры государственного и муниципального управления Кузбасского государственного технического университета, г. Кемерово, E-mail: [tokmasheva@rambler.ru](mailto:tokmasheva@rambler.ru)

## УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И САМОДЕЯТЕЛЬНЫЕ НАЧАЛА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ВЛАСТИ С МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ

В данной статье ставится проблема соответствия самодеятельных и управленческих начал взаимодействию муниципальной власти и местного сообщества, востребованному социальной и управленческой практикой. По мнению автора, следует отойти от крайностей в трактовке местного сообщества и мифологического понимания местного самоуправления. Местное сообщество рассмотрено с опорой на социально-поселенческий и социокультурный критерии. В статье представлено социологическое объяснение необходимости оптимизации взаимодействия муниципальной власти с местными сообществами через поиск меры в использовании самодеятельных и управленческих начал местной власти. Автором указывается необходимость формирования на низовом, муниципальном уровне взаимовыгодных форм взаимодействия и совершенствования управленческих и самодеятельных взаимосвязей. Вместе с тем, в статье подчеркивается назревшая проблема отстраненности муниципальной власти от нужд и потребностей населения, уход от их злободневных проблем, что снижает политико-социальную активность жителей локализованных территорий и тормозит формирование гражданского общества.

**Ключевые слова:** власть муниципальная, сообщество местное, взаимодействие социально-политическое, критерий поселенческий, практика социальная, практика управленческая, мера управленческого воздействия, начала самодеятельные, начала управленческие.

В социологии управления пока что мало внимания уделяется оптимизации взаимодействия муниципальной власти с местными сообществами через поиск меры в использовании самостоятельных и управленческих начал местной власти. Мы объясняем это, помимо понятных социально-экономических и политических причин, отсутствием системной опоры на взаимовыгодные принципы взаимодействия и на необходимость совершенствования взаимосвязей управленческих и самостоятельных начал, на которых и строится самоуправление.

Особенность муниципальной власти в её промежуточном положении между регионально-государственным и непосредственно самоуправляющимся уровнем организации общественной жизни. Исторически развитию самоуправляющихся основ жизни способствовали общинные формы налаживания территориально-поселенческих объединений людей (крестьянская и сельская общины) в сельских условиях, посадские поселения на заре средневекового раннего капиталистического развития, затем мещанские сообщества, сословно-цеховые самоуправляющиеся единицы в городах, позже своеобразные кластерные локальные поселения земляческо-диаспорного типа, которых в социологии стали называть инонациональными группами, т. е. компактно проживающими представителями наций или народностей, оторвавшимися от своего основного «титального» национального корня.

При соприкосновении с политическим обществом гражданское общество испытывает на прочность социокультурные установки социализированного человека, любого субъекта взаимодействия. К нормативно-ценностной и целерациональной регуляции добавляется социально-поселенческая регламентация отношений, закреплённая в обычном праве, локализованных социокультурных и нравственных правилах взаимодействия. Локализация становится вместилищем аффективных форм поведения, традиционных регуляторов семейно-бытового и территориально-поселенческого типа отношений. Освобождение от «оккупации» жизненного мира политическими институтами (Ю. Хабермас) не означает для гражданской личности полной независимости от социальных институтов. Во-первых, потому что есть востребованность в опеке над личностью со стороны института семьи, института быта, тесно взаимодействующих с институтами политики, права, труда и др. Во-вторых, субъект политического взаимодействия, даже опускаясь в глубину социального мира, с политического на гражданский уровень, для себя разделяет политическое и гражданское общество лишь относительно своего ролевого набора, использует критерий доминирования предпочтений, вкусов, регуляторов отношений. Например, родительская власть и воля, а также экономическая зависимость стариков, детей, студентов и др. лиц без самостоятельных и достаточных источников материального благополучия могут делать родительскую власть сильнее власти политической или административно-управленческой.

Самостоятельные начала в муниципальной власти в отрыве от непосредственного взаимодействия с населением обречены на непонимание и неприятия решений и управленческого стиля муниципальных работников. Фактически такие самостоятельные проявления будут волюнтаризмом, не соотношенным с интересами местного сообщества. Политический волюнтаризм вполне оправдывает себя при «ручном» управлении в крайне сложных, чрезвычайных ситуациях, требующих немедленного и ответственного решения и мгновенного взвешивания риска. Абсолютизация возможностей гражданского общества в российских условиях, когда фактом является социокультурная расколотовость общества (Н. И. Лапин, А. С. Ахиезер), является преждевременной.

В условиях перехода к демократии полагаться только на гражданское общество нельзя. Оно еще формируется. Некоторые атрибуты гражданского общества нередко облекаются в переходные к народоправству формы. Стремление к свободе отрывается от понимания ответственности, долга, инициативность воспринимается как вседозволенность, желание представлять свои и чьи-то интересы в политике и претендовать на доверие оборачивается охлократическими всплесками, неприемлемыми требованиями немедленно, «здесь и теперь» сменить законно избранную власть, срочно занять должностные кресла в изгнанной власти.

Гражданское общество не является механической суммой местных сообществ. Размежевание с политической властью и органами самоуправления происходит по мере становления гражданской культуры, взаимодействующей с политической.

Можно утверждать, что местное сообщество пока является неким прообразом гражданского общества.

Можно согласиться, но лишь при уточнении, с той формулировкой гражданского общества, которую дали Ю. М. Резник и Т. Е. Резник: «Гражданское общество есть обособленная область социокультурного пространства или сфера существования и развития современного социума, возникающая на стадии индустриального развития стран Запада и создающая реальные культурные, личностные и иные предпосылки или условия для динамического, сбалансированного взаимодействия системного и жизненного миров как взаимодополняющих сторон социальной жизни, развивающейся в направлении всеобщего и родового единства людей» [1, с. 16]. Исходные посылки авторов и стремление к социокультурному анализу делаю вполне приемлемым в философско-культурологическом аспекте данное определение.

Предпочтительнее: а) считать гражданское общество не областью «пространства» и тем более – не обособленной областью социокультурного пространства, а исторически сложившейся общностью, организующей взаимодействие населения с помощью социокультурных механизмов на основе гражданских инициатив и самостоятельного участия в повседневной жизни; б) гражданское общество реализует свои функции в различных сферах общественной жизни на общественных началах и при обязательном социально ориентированном контроле со стороны государства, ответственного за благополучие граждан, их жизнь и поддержание порядка на всей территории страны.

Предложенные С. Б. Синецким модели (см. табл. 1) интересны чётко дихотомическим противопоставлением. Ответ на вопрос «Что такое хорошо, что такое плохо» очевиден: плохо, когда местное сообщество отстранено от власти, которая всё решает за людей, хотя бы и из благой установки: это для людей. Но в повседневной управленческой и политической практике пока что нужно находить обоснованный срединный вариант, не затемняющий ответственность и технологическую компетентность чиновников-профессионалов, т. е. большинство муниципальных и государственно-региональных служащих [2, с. 121].

Такой вариант модели исходной посылкой имеет взаимодействие муниципальной власти не с абстрактным населением, а с местным сообществом. В модели С.Б. Синецкого следовало бы учесть вынужденный характер административно-патерналистского стиля отношений муниципальной власти и населения.

Ограничения самоуправляющихся начал были связаны с исторически сложившимися условиями огосударствления власти и наличием, по сути, партийного государства в советский период. Разграничения полномочий между региональной властью и органами местного самоуправления были номинальными, поскольку доминировала командно-административная система управления.

Постсоветское время разрушило сложившийся стиль управления до такой степени, что актуализировался вопрос об укреплении государственности. Правовые акты принимались в целях поддержания некой самостоятельности муниципальных органов власти, декларировались принципы местного самоуправления, но даже передача отдельных полномочий региональных органов управления на местный уровень (например, в образовании), как правило, не сопровождалась достаточным ресурсным обеспечением. Централизация власти и острый дефицит материальных возможностей у страны, находящейся состоянии аномии от «шоковой терапии», приватизации, поляризации национальных богатств, при резком обеднении трудящихся, вынуждали региональную власть быть административно-патерналистской. Приходилось волевыми методами социализировать бизнес, поднимать с колен производство повседневных услуг социальной сферы, концентрировать ресурсы, преодолевать спад производства и масштабную безработицу, выстраивать региональную социальную политику, взаимодействовать с федеральным центром и муниципальной властью одновременно, решая основную проблему: выживание людей. Эти социально-экономические и политические реалии необходимо учитывать, определяя конкретно-исторический и ситуативный контекст, соответствующий предлагаемым к осмыслению и сопоставлению моделям.

Еще один вопрос к модели, вернее, к её обоснованию в трактовке автора: может ли государственная власть быть ресурсом местного сообщества, как утверждается в аргументе, подчеркивающим преимущество гражданоцентристской модели? Стратегически все ветви власти и уровни власти обеспечивают целедостижение после целеполагания и определения ресурсов,

Таблица 1

Модели отношений власти и населения в социокультурном подходе (в трактовке С. Б. Синецкого, г. Новосибирск)

| <i>Государствоцентристская<br/>(властьцентристская) модель</i>  | <i>Социоцентристская<br/>(гражданоцентристская) модель</i>   |
|---|--|
| Вырабатывает решения самостоятельно и пытается убедить население в их правильности.   | Оформляет решения, сформулированные на основе общественного мнения, согласовывает их с общественными объединениями граждан.  |
| Рассматривает граждан как дополнительную помеху в своей деятельности.   | Рассматривает граждан как соратников, источник идей, необходимых для успешной деятельности власти.   |
| Старается минимизировать общественную активность. Не способствует развитию институтов гражданского общества.                                      | Стремится развивать общественную активность, способствует появлению общественных объединений, повышает престиж активных жителей.   |
| Стремится избегать общественного контроля. Опирается на бюрократические инструменты для обеспечения собственной легитимности и проведения решений | Стремится к общественному контролю и, таким образом, к разделению ответственности за принимаемые решения. В обеспечении собственной легитимности опирается на общественное мнение (опросы, общественные слушания, рабочие встречи, референдумы). |
| Рассматривает себя как источник благ для населения.   | Рассматривает себя как инструмент исполнения волеизъявления населения, а коллективный разум – как источник благ.   |

субъектов управленческого вмешательства в жизнь, механизмов достижения цели, определения рисков последствий. Но зачем одно инструментальное отношение (власти к населению) заменять другим (для населения власть – только ресурс)? Такое возможно при полном отчуждении власти от народа. Рациональнее исходить из поиска сопряженности политического и гражданского сообществ, из соприкосновения управленческих и гражданских механизмов при решении общих управленческих, политических, территориально-поселенческих задач. Инициативность власти нужна даже при необходимости для исполнительной или судебной власти работать, как часовой отлаженный механизм, опирающийся на принцип конституционной законности, объективности.

Если речь идёт о материальных носителях тенденции бюрократизации, то такая тенденция воспроизводится чиновниками, является непрямым спутником управленческой среды. Для живучести этой тенденции и её воспроизводства достаточно не иметь социальную ориентацию, сделать идолом профессиональной жизни предельную формализацию любых отношений с теми, кто от тебя зависит, обеспечить приоритет собственных интересов над государственными и дифференцированными интересами населения, научиться «футболить» по кабинетам для согласования и увязывания самых простых проблем, решение которых можно ускорить и по справедливости соблюсти интересы просителя. Бюрократические организации консервируют формализм сознания управленческих кадров на собственных интересах вместо интересов и решения насущных проблем населения. Российское общество, к сожалению, богато укоренёнными бюрократическими традициями, сатирически разоблаченными ещё М.Е. Салтыковым-Щедриным, Н.В. Гоголем. В научной среде проблема бюрократизации была объектом полемики и освещения и в дореволюционные времена, и в советское и постсоветское время [3, с. 741].

Реальная практика требует сочетания управленческих и самостоятельных начал, что в симбиозе и означает самоуправление, соотносённое с интересами нижнего уровня общественной организации повседневной жизни, реализующегося в микрополитике [4, с. 50-52].

Самоуправление предполагает известную, как правило, правовым образом определённую меру самостоятельности субъекта местной власти. В границах правовой свободы возникает конкретный управленческий стиль, обеспечивается то или иное наполнение вменённой профессиональной деятельности, но это не исключает возможностей творческого подхода к обслуживанию населения, выполнению ключевых задач местного развития, поддержанию стандартов качества жизни населения.

В сложившуюся систему местного самоуправления, имеющего историческую традицию, встроилась самоорганизация общественной жизни по месту жительства. Сельские и городские формы, а также гибридные (например, село-городские),

отдельно-одиночные (хутора, заимки и пр.) расселения людей всегда сопровождались установлением соответствующих социальных коммуникаций и оформлением отношений с «большим обществом», всей страной или её составляющими.

Историческая эволюция самоорганизующихся объединений городских жителей и сельского населения постепенно привела к формированию того типа объединения, которое стали называть в социологии местным обществом. Изучение самостоятельных возможностей жителей городского или сельского образования началось в этносоциальном или политико-экономическом ключе. Истоки местных сообществ исторически восходят к посадским поселениям, связанным с урбанизацией, формированием городов, отделением их от деревни. Полнее всего генезис местных сообществ освещён в исторических исследованиях. Первопроходцами в этом тематическом отношении были историки, правоведы.

Постепенно урбанизированные территории становятся различными по социально-экономической и политической значимости, их внутреннее устройство претерпевает изменения, менее мощные урбанизированные территории становятся локализованными, а крупные города становятся привлекательными для оседания в них влиятельных и знатных людей, значимых фигур из числа купцов, заводчиков. Технично-производственная структура меняет не только внешний облик таких поселений, но и социальную структуру населения, стимулирует соответствующие управленческие установления.

Историческим прообразом современных местных сообществ являются, в основном, мещанские сообщества, организационно идущие след за мещанскими общинами. Параллельно с ними создаются дворянские, купеческие сообщества с присущей им дифференциацией состава, иерархией статусов и обязанностей, с узаконенным набором прав, гарантий и сословных свобод и преимуществ.

Сегодня превалирует процесс глобализации и среди социологов, даже крупных, высказывается мнение, что локализация была тормозом социального развития. На наш взгляд, не следует преуменьшать роль и востребованность локализации. Выделение локализованных территорий приводило к осознанию непосредственных повседневных проблем и поиску конкретных способов их решения, освобождало центральную власть от излишней опеки местного населения. Локализация вписывалась в процессы создания институтов, устанавливающих повсеместный социальный порядок, поддержание которого могло идти с учетом местной специфики. Локализация способствовала формированию у человека гражданского чувства малой Родины, кровных мест. Это укрепляло и политические связи человека с «большим обществом», отечеством, государством [5, с. 228].

Почему мещанское сообщество, несмотря на исторически неоправданное, волюнтаристски свернутое его развитие, может служить прообразом современных местных сообществ на



городских территориях? Купечество и дворянство, с их нарабатанным опытом самоуправления и выполнения государственной воли, мешало новой пролетарской власти. Крепкое крестьянство вполне удачно могло обуржуазиваться. Экспроприация нажитых богатств, подавление этих сил как классовых врагов, силовое и политическое вытеснение их электората (поражение в избирательных правах), даже репрессии сыграли свою роль в эмиграции «бывших», в их деклассировании, ассимиляции, постепенном вхождении в класс трудящихся при признании новой власти.

Мещане не могли быть открытыми классовыми врагами. Работавшие на местных промыслах или на маленьких фабриках и заводах, мещане считались отсталой, политически незрелой пролетарской массой, нуждающейся в поддержке и перевоспитании со стороны мощного, дисциплинированного рабочего класса крупных капиталистических предприятий.

Мелкие лавочники тоже не представляли политической угрозы. «Отходники» в крупные города, работающие прислужкой и занимающиеся мелкими ремеслами, оказались эксплуатируемыми категориями населения, и новая власть была призвана защищать их.

Мещанские сообщества начали приходить в упадок после того, как мещан лишили земли и указали им на приоритет интересов крупного купечества и дворянства. Однако в мещанских сообществах социальное расслоение приводило к необходимости использовать любые возможности самостоятельного решения насущных проблем локализованной территории. В европейской России были созданы земства, способные через свой управленческий механизм заниматься развитием территорий и координировать усилия сложившихся обществ (земские управы, земские правления двух уровней, земские начальники, старосты и т. д.)

Мещанские общества в стадии ослабления не смогли обюроктиться, не порывали непосредственных социальных связей с населением, проживающим на локальной территории и приписанным к данным сообществам. Их выдавливание из политических институтов происходило за счет идеологической дискриминации мещанства как отсталого явления, мешающего продвижению к коллективным идеалам и новым формам совместной жизни людей. Путём создания в провинциальных городах жилых массивов размывалась роль пригорода. Вливающиеся в городское пространство пригородные деревни с их сельскими общинами постепенно становились сельско-городскими поселениями, официально включенными в городское административное образование. Эти территории, оставались и остаются маргинализированными, в отношении таких территорий, на наш взгляд, правильно ставится вопрос о необходимости специализированной микрополитики на муниципальном уровне.

Городское поселение, при всей его целостности и отличительных признаках от сельского расселения людей, было дифференцированным. В городском пространстве сосуществовали различные малые сообщества: купеческие, заводчиков и фабрикантов, дворян, ремесленников, лиц свободных профессий и т. д. Критериями для объединения и различения городских жителей были *род занятий, имущественный, вероисповедальный, национально-этнический, статусно-иерархический* (в том числе статусно-должностной), *репутационно-меритократический*. Однако внутригородская дифференциация не препятствовала формированию и общегородского общества, отличающегося от иных городских обществ, и местных сообществ, имеющих свое социальное, коллективное лицо. Доминирующим критерием городского объединения людей в единое множество мы считаем *социально-поселенческий*.

Наработка самостоятельного управленческого опыта на низовом уровне социальной организации началась еще на заре возникновения и становления земств в России. Фактически земские формы организации хозяйственной жизни и обустройства быта шли параллельно государственно-приказным формам управления на местах. Обе линии развития в конкретно-исторических условиях то противоречили друг другу, то дополняли или подменяли друг друга. Моменты вырождения, деградации, неэффективности наблюдались и у самостоятельных (выборных) начал сосуществования людей, и у государственно-приказных, как потом скажут, административно-командных стилей управления жизнью на местах.

Сегодня в социальной и управленческой практике стали обыденно воспринимать понятие «местное общество», подразумевая под ним объединение людей по месту жительства с налаженными коммуникациями и относительно обособленными интересами и узнаваемым для своих образом жизни, социаль-

но приемлемым порядком на локализованной территории [6, с. 147].

Местные сообщества могут веками формироваться как мини-конгломерат племен, народностей, религиозных конфессий, национальностей. Внешние воздействия могут провоцировать раздор, а некоторые нерешенные повседневные социальные проблемы изнутри подтачивать единство в осуществлении поселенческих интересов. Яблоком раздора могут стать претензии на землю, богатства недр, нехватка пресной воды, невнимание к интересам социально дискриминационного меньшинства, у которого наступает предел терпения в ожидании перемен к лучшему. Местное сообщество в таких случаях политизируется, перестраивает социально привычные интересы на политический лад, обращается к структурам власти или ключевым фигурам власти, используя ходоков, лоббистов, «подметные письма», обращения в СМИ и т. д.

*Местное сообщество представляет собой исторически укоренившуюся общность жителей, сформировавших уклад и образ жизни, специфические коммуникации и тесные, непосредственные социальные связи и отношения на локализованной территории.*

Мы относим к местному сообществу и жителей как таковых (старожилы и новосёлы), используя социально-поселенческий критерий, и тех жителей, кто ещё не оторвался от данного муниципального пространства: учится в вузовских городах, но имеет родительский кров на «малой родине», переехал, но помогает родительским семьям в домохозяйстве, владеет дачей в окрестностях данного города, живёт заботами населения. Это своего рода кровные земляки, родом отсюда по живой памяти и не прерванным связям.

Надо ли отождествлять с местным сообществом связи муниципалитетов с общественностью и сохранять в его структуре СМИ, народных избранников, представителей бизнеса, размещенного в данном муниципалитете и за его пределами, кого-то еще, например, бывших студентов, работающих где-то в др. месте, но переживающих за родное гнездо, и т. д. Мы отводим всем правительственным и неправительственным, коммерческим и некоммерческим организациям, политическим организациям их представителям, имеющим фиксированное местопребывание на данной локализованной территории, иную роль: проводников. Между местным сообществом и муниципальной властью есть «приводные ремни», «проводники» (по П.А. Сорокину). Мы исходим из того, что к местному сообществу не следует автоматически относить всё зарегистрированное на территории население [7, с. 20-23].

Отведём для проводников информационно-просветительские, лоббистские функции, соучастие в социальном контроле, но всё же местное сообщество на своих сходах, фрагментарных собраниях, через ТОСы и др. созданные или новые оргструктуры самостоятельно, в соответствии с законами страны и Уставами субъектов РФ и муниципальных образований заявляет о себе, не надеясь ни на кого, развивая самостоятельные начала, вовлекая рядовых жителей — граждан страны по рождению и проживанию в непосредственное гражданское, политическое, социокультурное участие. Мы в этом будем видеть моменты реализации *самостоятельности*.

Самоуправляющийся уровень власти в регионе — муниципальный, административно-сельский, низовой, но на этом уровне проявляется сочетание управленческих и непосредственно-самодельных начал муниципальной власти. Совокупность полномочий органа власти определяется предметами ведения, законами, уставами городских и сельских поселенческих образований. В преддверии децентрализации общественность, лица, принимающие решения, обслуживающие их аналитики вынуждены приводить в соответствие сложившийся на сегодня административно-патерналистский стиль управления, отношений, менять привычную для населения самоотстранённость на активное политическое, гражданское, социокультурное соучастие в преобразовании жизни на локализованных территориях, т. е. в социальной среде местных сообществ. Основным социально востребованным и значимым ресурсом муниципального образования в результате сочетания управленческих и самодельных начал взаимодействия с населением нужно считать разносторонне развитую личность, готовую откликнуться на призывы к гражданской мобилизации, предполагающей решение самых актуальных и сложных задач совместными усилиями муниципальной власти и местного сообщества.



## Библиографический список

1. Резник Ю.М. Гражданское общество: теоретико-методологические аспекты социокультурного анализа. *Местные сообщества: проблемы социокультурного развития*. Под ред. Ю.М. Резника, М.И. Мироновой. Москва, 2010
2. Синецкий С.Б. Местное сообщество как основной ресурс территории. *Местные сообщества: проблемы социокультурного развития*. Под ред. Ю.М. Резника, М. Мироновой. Москва, 2010.
3. Слонимский Л.З. Народное представительство. *Вестник Европы*. 1905; Кн. 10.
4. Четошников С.Г. Региональная политика в отношении сельско-городских территорий. *Вестник Томского государственного университета*. 2012; Вып. 359.
5. Гордиенко А.А. *Территориальное общественное самоуправление в местном сообществе*. Новосибирск, 2005.
6. Новокрещёнов А.В. Самоорганизация территориальных общностей и местное самоуправление. *Наука*. Новосибирск, 2002.
7. *Сборник лучших практик взаимодействия населения и власти в решении местных проблем*. Под ред. К.В. Малова. Новосибирск, 2009.
8. Тощенко Ж.Т., Цыбиков Т.Б. Развитие демократии и местного самоуправления в России. *Социс*. 2003; Вып. 8.

## References

1. Reznik Yu.M. Grazhdanskoe obschestvo: teoretiko-metodologicheskie aspekty sociokul'turnogo analiza. *Mestnye soobschestva: problemy sociokul'turnogo razvitiyau*. Pod red. Yu.M. Reznika, M.I. Mironovoj. Moskva, 2010
2. Sineckij S.B. Mestnoe soobschestvo kak osnovnoj resurs territorii. *Mestnye soobschestva: problemy sociokul'turnogo razvitiya*. Pod red. Yu.M. Reznika, M. Mironovoj. Moskva, 2010.
3. Slonimskij L.Z. Narodnoe predstavitel'stvo. *Vestnik Evropy*. 1905; Kn. 10.
4. Chetoshnikov S.G. Regional'naya politika v otnoshenii sel'sko-gorodskih territorij. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; Vyp. 359.
5. Gordienko A.A. *Territorial'noe obschestvennoe samoupravlenie v mestnom soobschestve*. Novosibirsk, 2005.
6. Novokreschenov A.V. Samoorganizaciya territorial'nyh obschnostej i mestnoe samoupravlenie. *Nauka*. Novosibirsk, 2002.
7. *Sbornik luchshih praktik vzaimodejstviya naseleniya i vlasti v reshenii mestnyh problem*. Pod red. K.V. Malova. Novosibirsk, 2009.
8. Toschenko Zh.T., Cybikov T.B. Razvitie demokratii i mestnogo samoupravleniya v Rossii. *Socis*. 2003; Vyp. 8.

Статья поступила в редакцию 17.12.14

# ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ – кандидат юридических наук, доцент, зав. кафедрой уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)

УДК 340.155

**Apanasenko O.N.**, *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai Branch of Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (Barnaul, Russia), E-mail: oapanasenko@bk.ru*

**Maljukov S.G.**, *Cand. of Sciences (Laws), senior lecturer, Altai Branch of Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (Barnaul, Russia), E-mail: elektron999@mail.ru*

**THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEGAL CONSCIOUSNESS AS A NATIONAL IDEA OF THE RUSSIAN FEDERATION.** The article considers a problem of formation and development of legal awareness in the country. The authors estimate the current level of legal consciousness of the Russian society. In the course of the research the authors make an attempt to determine factors that influence the process of formation and development of the legal consciousness in modern Russia. The research studies the question of synthesis of laws, morality and justice, using an approach of the historical school of law. The authors conclude that further development of legal consciousness in the country will be successful when compliance with such axioms of justice as mutual recognition of the state and the individual and between individuals. The authors think that the lack of individual criticism leads to detachment of the obtained knowledge and further prosperity of legal nihilism. The revival of spirituality and religious consciousness are named to be facilitating the legal culture in people.

**Key words:** legal culture, legal, law, norms of law, legal nihilism, matrix of technogenic culture, national idea.

**О.Н. Апанасенко**, канд. пед. наук, доцент, ЛГУ им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: oapanasenko@bk.ru

**С.Г. Малюков**, канд. юрид. наук, доцент, ЛГУ им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: elektron999@mail.ru

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРАВОСОЗНАНИЯ КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ИДЕЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования и развития правосознания в стране, оценивается текущий уровень правосознания российского общества, делается попытка определения факторов его формирования и развития. Подробно раскрывается вопрос синтеза норм права, норм морали и правосознания, применяя подход исторической школы права. Авторы приходят к выводу, что дальнейшее развитие правосознания в стране будет успешно при соблюдении такой аксиомы правосознания, как взаимное признание государства и личности, а также личностей между собой.

**Ключевые слова:** правовая культура, правосознание, нормы права, правовой нигилизм, матрица техногенной культуры, национальная идея.

В настоящее время состояние правовой культуры в Российской Федерации отличается подвижной динамикой. Причиной тому является комплекс факторов, наиболее существенным из которых автор считает отсутствие развитого правосознания как у отдельных индивидов, так и социальных групп, и, следовательно, у государства в целом. На современном уровне исторического развития фактическая реализация законодательства возможна только при достаточно высоком уровне правосознания населения (в соответствии с пониманием права в аспекте социологической школы – «живое право»). Поэтому целью настоящей статьи является наполнение матрицы формирования и развития правосознания российским конкретно-историческим содержанием. Для достижения поставленной цели необходимо решить две задачи: а) оценить текущий уровень правосознания российского общества в соответствии с тремя аксиомами правосознания, предложенных И.А. Ильиным; б) выделить ключевые факторы для формирования и развития правосознания в России. Поставленная проблема имеет огромную практическую цен-

ность, поскольку ее решение будет способствовать исследованию специфики и закономерностей протекания эволюции форм правосознания в различных локальных областях, в частности, в России.

**1. Синтез норм права, норм морали и правосознания.** Осознание их системности и единства. Существует единство между нормами права, нормами морали и правосознанием. Суть заключается в том, что нормы права и нормы морали, имея один объект регулирования (поведение людей) представляют собой два полюса решения настоящей проблемы: если нормы морали активно задействуют субъективные факторы, существующие на уровне коллективного сознания, то нормы права используют объективные факторы (причём, поскольку позитивное право также создают люди, мы допускаем, что субъективный подход законодателя, учитывающий социальные процессы, является объективным для того общества, для которого предназначены нормы права). Исходя из такого диаметрально противоположного подхода к решению вопроса социального регулирования пове-

денческих реакций, неизбежно возникновение конфликтов и антагонизмов, поэтому реальным критерием мотивации личности выступает именно правосознание (в соответствии с пониманием права в аспекте психологической школы – интуитивное право), основанное на индивидуальном (эмпирическом, осознанном) опыте. Кроме того, особую роль играет религиозный аспект в общем контексте мировоззрения личности.

2. *Специфика марксистского подхода к понятию правосознание с точки зрения аксиом И.А. Ильина.* Материалистический подход представляет характерный классовый подход к сущности правосознания, который заключается в солидарности к идее построения коммунизма путем интеграции всех индивидов на принципах самоуправления в отдельные коммуны. Авторы статьи придерживаются подхода к понятию правосознания, предложенного И.А. Ильиным [1], и поэтому считают, что подобная точка зрения к понятию «правосознания» является неполноценной, поскольку нарушаются все три аксиомы правосознания. Во-первых, отсутствует «духовное достоинство» в связи с классовой социальной стратификацией. Более того, отдельная индивидуальность не может проявить своих свойств вне классовой принадлежности и иметь идеологию, отличную от идеологии победивших классов в социалистической революции. Во-вторых, нарушен закон автономии, поскольку императив на построение коммунизма был индуцирован со стороны государственных структур по инициативе партии, а не осмыслен отдельными субъектами и выбран в качестве будущей цели. В-третьих, не соблюдалась аксиома взаимного признания государства и личности, а также личностей между собой, поскольку всё общество рассматривалось лишь как средство для построения коммунизма, а следовательно, отсутствовал учёт отдельных интересов и возможность реализации последних в рамках единой цели. Вместе с тем необходимо подчеркнуть связь правосознания с ОЭФ общества, которая является базисом (потенциалом) для формирования аутентичного правосознания. Поэтому правосознание является темпоральным понятием [2], отражающим диалектику развития прошлого и будущего с фиксацией в настоящем времени посредством права. Кроме того, определенный базис (ОЭФ) действительно задает тенденцию к формированию аутентичного правосознания, однако вовсе не проявляет себя в качестве строгой закономерности (пример современной России ярко иллюстрирует настоящий тезис).

3. *Невозможность трансферта современных европейских структурных компонентов (стандартов) правосознания.* Для России характерно заимствование отдельных форм правосознания по модели развитых стран Запада. В силу того, что авторы разделяют подход исторической школы права, то представляется целесообразным осуществить трансферт на лингвистические процессы феномена импортирования развитых институтов гражданского общества в другую локальную область. Любой язык имеет свой грамматический уровень, позволяющий определенным образом оформлять мысль и отражать действительность, причем грамматические правила (которые мы будем рассматривать в качестве базиса) в разных языках различны. Следовательно, если мы попытаемся заимствовать какие-то лексические формы, построенные по грамматическим моделям другого языка, без адаптации в собственном языке, то впоследствии они будут отторгнуты подобно чужеродным телам, попадающим внутрь организма человека. Теперь рассмотрим подобную аналогию применительно к импорту в Россию европейских стандартов правосознания. В качестве грамматического уровня, или базиса, мы видим, что в России присутствует дихотомия постсоциалистической ОЭФ и новой дефектной капиталистической ОЭФ (по мне-

нию академика РАН В.С. Нерсисянца, неофеодальной ОЭФ). Что касается Запада, то там, существовавшая капиталистическая ОЭФ, оставалась постоянной, если не считать её эволюцию в сторону государства благоденствия (welfare state) и дальнейшего развития социальных программ (нивелирование антагонизмов между буржуазией и пролетариатом). Таким образом, импорт развитых европейских стандартов правосознания без адаптации под российскую специфику привел к их недееспособности и неприятию со стороны социума (правовой нигилизм), то есть они не стали частью правовой психологии обывденного правосознания, подавляющего большинства российского населения.

4. *Концептуальное обоснование причин болезненных процессов перестройки властных структур и развития теневой экономики.* Криминогенная обстановка и феномен власти-собственности, явившихся следствием перестройки тоталитарного режима, привели к невозможности развития правосознания, поскольку российское общество не сумело воспринять европейскую модель демократии (базирувавшейся на другом типе психокультуры и соответствующих ей форм государства, в частности, такого государственно-правового режима как демократия). Подобно тому, как любая энергетическая система, получив избыток энергии (в нашем случае мощный демократический импульс), стремится к энергетическому равновесию. Именно такие процессы, сходные с ионизацией атомов (появление свободных радикалов), происходят в организме человека в результате облучения радиацией, что в итоге приводит к серьезной болезни (авторам представляется перенос подобных процессов на государственно-правовые институты достаточно адекватным).

5. *Проблемы и перспективы формирования и развития правосознания в России на современном этапе ее исторического развития.* Применяя вторую аксиому, предложенную И.А. Ильиным, суть которой сводится к автономии развития индивидуального правосознания в контексте общего мировоззрения, очевидно, что любые попытки искусственно создать правосознание обречены на неудачу. Так, несмотря на активное внедрение программ правового обучения, в России не произошло качественных изменений в сторону формирования развитой правовой культуры. В соответствии с воззрениями авторов, подобные образовательные программы способствуют импорту в сознание обучающихся готовых концептуальных идей (гражданское общество, правовое государство и т.п.), усвоенных на уровне коллективного опыта (коллективного бессознательного, ноосферы). Однако впоследствии, в силу отсутствия осознания полученных знаний на уровне эмпирического опыта, обученный в ходе своей деятельности сталкивается с правовой действительностью, отличной от тех схоластических презумпций, которые ему импортировали в результате правового обучения (когнитивная сфера, вторая сигнальная нервная система). Таким образом, отсутствие индивидуальной критичности приводит к отчуждению полученных знаний и дальнейшему процветанию правового нигилизма. По мнению авторов данной статьи, выход лежит в соблюдении третьей аксиомы правосознания (взаимное признание государства и личности, а также личностей между собой), которая будет выражаться в комплексном изменении матрицы техногенной культуры: формирование конкретных правовых установок сознания (в первую очередь, уровень правовой идеологии), возрождение духовности и религиозного сознания, ценностных и мировоззренческих ориентаций, способствующих формированию правовой культуры. Таким образом, национальная идея формирования и развития правосознания способна осуществить очередную трансформацию всех аспектов социальной действительности.

#### Библиографический список

1. Ильин И.А. *О сущности правосознания*. Подготовка текста и вступительная статья И.Н. Смирнова. Москва: «Рарог», 1993.
2. Смазнова О.Ф. Аксиомы правосознания И.А. Ильина и темпоральный анализ развития правосознания. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2003; 24.

#### References

1. Il'in I.A. *O sushchnosti pravosoznaniya*. Podgotovka teksta i vstupitel'naya stat'ya I.N. Smirnova. Moskva: «Rarog», 1993.
2. Smaznova O.F. Aksiomy pravosoznaniya I.A. Il'ina i temporal'nyj analiz razvitiya pravosoznaniya. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2003; 24.

Статья поступила в редакцию 5.02.15

УДК.343

*Arutyunyan N.G., postgraduate, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: garik26\_72@mail.ru*

**FRAUD: THE NOVELS OF CRIMINAL LAW.** Fraud, being one of the types of acquisitive crimes in the structure of property crime, is becoming of greater specific weight, and in recent years the life clearly shows the dynamic nature of this crime. Modern researchers note that the level of latency and recidivism of fraud rises. In connection with the changes in the society and because of the advent of new technologies the rules on criminal responsibility for criminal actions change and improve. Among the problems associated with the implementation of the criminal law of fraud, the author points out the competition of problems of criminal-legal norms provided for various types of fraud; distinguishing fraud from the related types of crime, qualification of fraud in conjunction with other crimes, definition of the contents of new terms, revealing signs of special types of fraud, as well as the problem of the differentiation of criminal penalties for various types of fraud.

**Key words:** *recidivism, criminal law, false information, competition rules.*

**Н.Г. Арутюнян**, аспирант Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь,  
E-mail: garik26\_72@mail.ru

## МОШЕННИЧЕСТВО: НОВЕЛЛЫ УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

Мошенничество, являясь одним из видов корыстных преступлений, в структуре имущественных преступлений приобретает всё больший удельный вес, причем в последние годы четко проявляется динамический характер этого преступления, повышается уровень его латентности и рецидивность. В связи с происходящими изменениями в жизни общества, с появлением новых технологий изменяются и совершенствуются нормы об уголовной ответственности за данное преступное деяние. Среди проблем, связанных с реализацией уголовно-правовых норм о мошенничестве, автор выделяет: проблемы конкуренции уголовно-правовых норм, предусматривающих различные виды мошенничества; отграничения мошенничества от смежных составов преступлений, квалификации мошенничества по совокупности с другими преступлениями, определения содержания новых терминов, раскрывающих признаки специальных видов мошенничества.

**Ключевые слова:** *рецидивность, уголовное законодательство, ложные сведения.*

Федеральный закон Российской Федерации от 29 ноября 2012 года № 207-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» радикальным образом изменил правовой инструментарий противодействия криминальному мошенничеству. Этим законом в УК РФ были внесены ряд изменений и дополнений, в частности к ним относятся изменения и дополнения, внесённые в ст.ст. 158 и 159 УК РФ, и включение в этот УК новых ст.ст. 159.1, 159.2, 159.3, 159.4, 159.5 и 159.6.

К настоящему времени можно судить о некоторых последствиях применения нового законодательства и эффективности современной уголовной политики по противодействию мошенничеству. И при этом не меньший интерес представляют результаты истолкования судами смысла статей УК РФ о мошенничестве в ходе их применения по конкретным уголовным делам. Обзор судебной практики, подготовленный Президиумом Верховного Суда РФ от 4 декабря 2013 года, даёт повод для обсуждения и анализа уголовно-правовой ответственности за новые разновидности мошенничества. Президиум Верховного Суда РФ разъяснил, что новые уголовно-правовые составы (ст.ст. 159.1-159.6 УК РФ) необходимо понимать «как специальные разновидности общего состава мошенничества», закреплённого в ст. 159 УК РФ. Тем самым нашла подтверждение позиция, согласно которой юридическая модель ст. 159 УК РФ является матрицей для производных от неё новых юридических конструкций и в совокупности с ними образует правовое поле для борьбы с мошенничеством, совершаемым в различных сферах деятельности [1].

В связи с этим профессор Н.А. Колоколов справедливо отметил, что увеличившееся число норм, по сути, касается одних и тех же действий, хотя и совершаемых в разных сферах [2]. Для квалификации мошенничества по ст.ст. 159.1-159.6 УК РФ фактические обстоятельства деяния должны подпадать под признаки составов преступлений, закреплённых в этих статьях. При отсутствии хотя бы одного «специального признака», предусмотренного в «новых» составах, применяется ст. 159 УК РФ. На основании ч. 1 ст. 159.1 УК РФ, именуемой «Мошенничество в сфере кредитования», этим видом мошенничества признано «хищение денежных средств заёмщиком путем представления банку или иному кредитору заведомо ложных и (или) недостоверных сведений»; ч.1 ст. 159.2 – «Мошенничество при получении выплат» – «хищение денежных средств или иного имущества при получении пособий, компенсаций, субсидий и иных социальных выплат, установленных законами и иными нормативными актами, путем представления заведомо ложных и (или) недостоверных сведений, а равно путём умолчания о фактах, влекущих прекращение указанных

выплат»; ч. 1 ст. 159.3 – «Мошенничество с использованием платежных карт» – «хищение чужого имущества, совершённое с использованием поддельной или принадлежащей другому лицу кредитной, расчетной или иной платежной карты путём обмана уполномоченного работника кредитной, торговой или иной организации»; ч.1 ст.159.4 – «Мошенничество в сфере предпринимательской деятельности» – «мошенничество, сопряжённое с преднамеренным неисполнением договорных обязательств в сфере предпринимательской деятельности»; ч. 1 ст. 159.5 – «Мошенничество в сфере страхования» – «хищение чужого имущества путем обмана относительно наступления страхового случая, а равно размера страхового возмещения, подлежащего выплате в соответствии с законом либо договором страхователю или иному лицу» и ч.1 ст. 159.6. названной «Мошенничество в сфере компьютерной информации», под которым понимается «хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путем ввода, удаления, блокирования, модификации компьютерной информации либо иного вмешательства в функционирование средств хранения, обработки или передачи компьютерной информации или информационно-телекоммуникационных сетей» [3].

Нормы, установленные новыми статьями УК РФ, являются бланкетными, так как в них определяются не все признаки предусмотренных ими преступлений и отсутствующие признаки определяются в других законах или нормативных актах. Ссылки на другие законы и иные правовые акты содержатся непосредственно в частях первых ст.ст. 159.2 и 159.2 УК РФ и исходя из анализа содержания диспозиций частей первых других перечисленных статей в последних подразумеваются. В этой связи установление наличия составов преступлений, предусмотренных указанными нормами, и их признаков обусловлено необходимостью анализа и раскрытия содержания норм не только УК РФ, но и ещё определённых в других законах и (или) иных нормативных правовых актах [4].

Однако уже сегодня можно констатировать проблемы реализации уголовно-правовых норм о мошенничестве, обусловленные избыточностью криминализации этого деяния. Среди них следует выделить, прежде всего, проблемы конкуренции уголовно-правовых норм, предусматривающих различные виды мошенничества, отграничения мошенничества от смежных составов преступлений, квалификации мошенничества по совокупности с другими преступлениями, определения содержания новых терминов, раскрывающих признаки специальных видов мошенничества, а также проблему дифференциации уголовного наказания за различные виды мошенничества.



В первую очередь возникают проблемы разграничения специальных видов мошенничества с общим составом мошенничества, предусмотренным ст. 159 УК РФ. На первый взгляд эта проблема должна решаться по правилу конкуренции общей и специальной норм, которое предусмотрено ч. 3 ст. 17 УК РФ, а именно: если есть норма, предусматривающая мошенничество в специальной сфере, или мошенничество, совершаемое с помощью специального средства, подлежит применению она, а не ст. 159 УК РФ, предусматривающая общий состав мошенничества. Однако неудачная редакция новых составов мошенничества не всегда позволяет сделать такой однозначный вывод. В частности, если у лица при получении кредита изначально возникает намерение не вернуть его, и при этом предоставляются подлинные и достоверные сведения, мошенничество совершается путем молчаливого обмана. По сути, такое мошенничество должно подпадать под признаки состава преступления, предусмотренного ст. 159.1. УК РФ, так как является мошенничеством в сфере кредитования. Однако квалифицировать его придется по ст. 159 УК РФ, так как в ст. 159.1. УК РФ такой способ совершения преступления не предусмотрен. Получается, что вопрос о конкуренции уголовно-правовых норм решен в пользу общей нормы.

Возможна также ситуация, когда в отношении лица ошибочно принято решение о социальных выплатах (например, в силу тождественности его фамилии и инициалов с лицом, которому эти выплаты полагаются), а это лицо умалчивает о том, что данные выплаты ему не положены и принимает их. В обоих случаях мошенничество совершается в социальной сфере, однако квалифицировать действия виновных необходимо по ст. 159 УК РФ.

Ситуация усложняется в тех случаях, когда виновное лицо преднамеренно не исполняет свои обязательства по кредитному договору, предоставляя для его заключения подлинные и достоверные сведения, а невозвращенный кредит использует для осуществления предпринимательской деятельности. Мошенничество совершается одновременно и в сфере кредитования, и

в сфере предпринимательской деятельности. Конкурирующими в данном случае становятся три нормы, содержащиеся в ст.ст. 159, 159.1, 159.4 УК РФ. Приходится одновременно применять правила квалификации мошенничества или конкуренции общей и специальных норм, а также специальных норм. В данном случае следует применять ст. 159.4 УК РФ как охватывающую все признаки совершенного преступления. Еще одной проблемой, которая на наш взгляд является не менее важной, порожденная законодательными новеллами, – это проблема разграничения мошенничества со смежными составами преступления. Причем речь должна идти не только о ранее существовавшей в практике проблеме отграничения мошенничества от других преступлений, например, от причинения имущественного ущерба путем обмана или злоупотребления доверием, предусмотренного 165 УК РФ. Возникли новые аспекты этой проблемы, в частности, вопрос об отграничении преступлений предусмотренных ст. 159.1 и ст. 176 УК РФ, так как обе статьи предусматривают кредитный обман. Отличие между этими преступлениями состоит в наличии или отсутствии признаков хищения. В этих случаях, когда умысел на невозвращение кредита существовал уже в момент заключения кредитного договора, имеет место мошенничество. А в тех случаях, когда такой умысел отсутствовал, имеет место незаконное получение кредита. При этом если умысел на невозвращение кредита возник в процессе выполнения кредитных обязательств, то признаки хищения также отсутствуют, так как кредитор не получает должного, поэтому его действия квалифицируются по ст. 165 УК РФ. При совершении обычного мошенничества эти квалифицирующие признаки имеют место при хищении соответственно на сумму 250 тысяч рублей и 1 миллион рублей. Получается, что одинаковые размеры хищений, образующими разные виды мошенничества, влекут неодинаковые наказания. Законодатель такой позицией невольно стимулирует совершение мошенничества с помощью платежной карты, которое и без того совершить намного легче, чем хищение, связанное с непосредственным обманом собственника.

#### Библиографический список

1. Александрова И.А. Новое уголовное законодательство о мошенничестве. Вестник Нижегородской академии МВД РФ. 2013; 21: 54-62.
2. Колоколов Н.А. Новое старое мошенничество. *Юрист предприятия в вопросах и ответах*. 2013; 2: 56.
3. Гаухман Л.Д. Мошенничество: новеллы уголовного законодательства. *Уголовное право*. 2013.
4. Шеслер А.В. Мошенничество: проблемы реализации законодательных новелл. *Уголовное право*. 2013; 2-3.

#### References

1. Aleksandrova I.A. Novoe ugovolnoe zakonodatel'stvo o moshennichestve. Vestnik Nizhegorodskoj akademii MVD RF. 2013; 21: 54-62.
2. Kolokolov N.A. Novoe staroe moshennichestvo. *Yurist predpriyatiya v voprosah i otvetah*. 2013; 2: 56.
3. Gauhman L.D. Moshennichestvo: novelty ugovolnogo zakonodatel'stva. *Ugovolnoe pravo*. 2013.
4. Shesler A.V. Moshennichestvo: problemy realizacii zakonodatel'nyh novell. *Ugovolnoe pravo*. 2013; 2-3.

Статья поступила в редакцию 1.02.15

УДК 342.951:351.82

**Bachurin A.G.**, senior teacher, Department of Administrative Law and Administrative Work, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: myagkova\_el@mail.ru

**Levin P.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Administrative Law and Administrative Work, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: myagkova\_el@mail.ru

**AGE OF AN ORGANIZER OF A MASS PUBLIC EVENT.** In the article the importance of administrative and legal relationships developing at the realization of the right of citizens for the organization and carrying out mass public actions is proved. The authors consider particular aspects of administrative and legal status of an organizer of mass public events, which possess a wide range of rights and responsibilities in these legal relationships. The article substantiates the idea that a person who fulfils a role of an organizer of a public event has to meet requirements of criteria determined by the legislator. The authors analyze the age limit set for the person, who takes a role of an organizer of a mass public event. The logical arguments of the researchers in the paper help to prove that for the optimization of the considered legal relationship, the age qualification for organizers of mass public events has to be established as a unique age criteria, which should be equal to 18 years of age.

**Key words:** organizer of a mass public event, age, administrative responsibility.

**А.Г. Бачурин**, ст. преп. каф. административного права и административной деятельности ОВД Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: myagkova\_el@mail.ru

**П.Н. Левин**, канд. юр. наук, доц. каф. административного права и административной деятельности ОВД Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: myagkova\_el@mail.ru

## ВОЗРАСТ ОРГАНИЗАТОРА МАССОВОГО ПУБЛИЧНОГО МЕРОПРИЯТИЯ

В статье доказывается важность административно-правовых правоотношений, складывающихся при реализации права граждан на организацию и проведение массовых публичных мероприятий. Рассматриваются отдельные аспекты административно-правового статуса организатора массового публичного мероприятия, которые обладают широким кругом прав и обязанностей в указанных правоотношениях. В статье обосновывается мысль о том, что лицо, выступающее в качестве организатора публичного мероприятия, должно соответствовать определенным законодателем критериям. Авторами анализируется возрастной ценз, установленный для организатора массового публичного мероприятия. Приводятся логичные аргументы, что для оптимизации рассматриваемых правоотношений для организаторов публичных массовых мероприятий должен быть установлен единый возрастной ценз – 18 лет.

**Ключевые слова:** организатор массового публичного мероприятия, возраст, административная ответственность.

21 июля 2014 г. Президент Российской Федерации В. Путин подписал федеральный закон № 258-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования законодательства о публичных мероприятиях» [1]. Данным нормативным актом внесены существенные изменения в процедуру проведения массовых публичных мероприятий, что подчеркивает важность данной сферы общественной жизни.

При реализации права граждан на организацию и проведение массовых публичных мероприятий складывается целый комплекс административно-правовых правоотношений. Под административными правоотношениями понимаются «урегулированные административно-правовой нормой управленческие общественные отношения, в которых стороны выступают как носители взаимных обязанностей и прав, установленных и гарантированных административно-правовой нормой» [2, с. 70]. Широким кругом прав и обязанностей в указанных правоотношениях обладают организаторы массовых публичных мероприятий.

Организатором публичного мероприятия могут быть один или несколько граждан Российской Федерации (организатором демонстраций, шествий и пикетирований – гражданин Российской Федерации, достигший возраста 18 лет, митингов и собраний – 16 лет), политические партии, другие общественные объединения и религиозные объединения, их региональные отделения и иные структурные подразделения, взявшие на себя обязательство по организации и проведению публичного мероприятия [3]. Наиболее часто организаторами публичных мероприятий выступают граждане Российской Федерации. Так по данным администрации г. Барнаула за 9 месяцев 2014 г. было подано 477 уведомлений о проведении публичного мероприятия, большая часть из них подана физическими лицами.

Лицо, выступающее в качестве организатора публичного мероприятия, должно соответствовать определенным законодателем критериям. Ключевым критерием является гражданство Российской Федерации. Также важен возраст организатора: 18 лет – организатор демонстраций, шествий и пикетирований, 16 лет – организатор митингов и собраний. Организатором публичного мероприятия не может быть лицо, признанное судом недееспособным, либо ограниченно дееспособным, а также лицо, содержащееся в местах лишения свободы по приговору суда, имеющее не снятую или непогашенную судимость за совершение умышленного преступления против основ конституционного строя и безопасности государства или преступления против общественной безопасности и общественного порядка. Наконец, лицо не может выступать в качестве организатора массового публичного мероприятия в случае привлечения его к административной ответственности по ряду составов административных правонарушений<sup>1</sup>.

Закрепленные законодателем требования к административно-правовому статусу организатора публичного мероприятия, на наш взгляд, являются недостаточно проработанными и нуждающимися в корректировке. В частности, вызывает вопросы определенный законодателем возраст организатора публичного мероприятия. Так, трудно не согласиться с мнением Ю.А. Дмитриева, о том, что вопрос о возрасте организатора решен весьма своеобразно [4]. Двойной возрастной ценз для организаторов публичных мероприятий, по нашему мнению, является неприемлемым. По своей сути, митинг и собрание является не менее сложной формой публичного мероприятия, чем демонстрация,

шествие и пикетирование, но их организатором может быть 16 летний гражданин Российской Федерации.

Попытаемся понять в данном случае логику законодателя. Можно предположить, что в данном случае законодатель исходил из требований части 1 статьи 2.3 КоАП РФ, в соответствии с которой административной ответственности подлежит лицо, достигшее к моменту совершения административного правонарушения возраста шестнадцати лет. При этом административная ответственность для организатора публичного мероприятия установлена статьей 20.2 КоАП РФ «Нарушение установленного порядка организации либо проведения собрания, митинга, демонстрации, шествия или пикетирования». В качестве санкции по части 1 данной статьи для организатора публичного мероприятия установлено следующее наказание: административный штраф на граждан в размере от десяти тысяч до двадцати тысяч рублей или обязательные работы на срок до сорока часов. При этом, согласно Постановлению Конституционного Суда Российской Федерации [5], обязательные работы могут применяться в качестве административного наказания за предусмотренные статьями 20.2, 20.2.2 и 20.18 КоАП РФ административные правонарушения, только если они повлекли причинение вреда здоровью граждан, имуществу физических лиц или юридических лиц либо наступление иных подобных последствий. Таким образом, если указанных последствий не наступило, в качестве меры наказания может применяться лишь административный штраф. Трудно представить, каким образом может быть взыскана такая сумма с несовершеннолетнего организатора митинга или собрания, в случае совершения им административного правонарушения по части 1 статьи 20.2 КоАП РФ, даже при наличии у него постоянного заработка. В случае же отсутствия заработка административный штраф взыскивается с его родителей или иных законных представителей<sup>2</sup>. Необходимо отметить, что это, в конечном счете, будет нарушать принцип неотвратимости административной ответственности, когда ответственность несёт не сам правонарушитель, а другие лица. К несовершеннолетним, в таком случае, применяются меры воспитательного воздействия. Интересно по данному вопросу мнение Т.А. Ильиной, которая считает, что «в современных условиях административная ответственность не всегда выполняет свои функции в борьбе с девиантным поведением несовершеннолетних, поскольку при привлечении последних к ответственности к ним (в подавляющем большинстве случаев) применяются меры воспитательного воздействия, которые фактически не являются административными наказаниями и не приводят к наступлению юридических последствий для правонарушителя» [6, с. 60]. В данном случае ненаказуемость деяния может порождать чувство безответственности, и, как следствие, совершение новых правонарушений. В свете сказанного, нам не совсем понятная позиция отдельных исследователей, считающих, что возрастной ценз для организаторов всех публичных мероприятий должен быть одинаковым и равняться достижению 16 лет [7, с. 29].

Думается, что при совершенствовании конструкции нормы, касающейся возраста организатора публичного мероприятия, следует обратиться к статье 60 Конституции РФ, в которой закреплено, что гражданин Российской Федерации может самостоятельно осуществлять в полном объеме свои права и обязанности с 18 лет. Именно с этого возраста он имеет право активно участвовать в политической жизни государства. Избирать, быть избранным депутатом представительного органа муниципально-

<sup>1</sup> Два и более раза привлекавшийся к административной ответственности за административные правонарушения, предусмотренные статьями 5.38, 19.3, 20.1 – 20.3, 20.18, 20.29 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях (далее – КоАП РФ).

<sup>2</sup> См. часть 2 статьи 32.2 КоАП РФ.

го образования, голосовать на референдуме, а по достижению определенного возраста, – быть избранным депутатом законодательного (представительного) органа государственной власти, выборным должностным лицом. К тому же, именно с 18 летнего возраста в качестве меры наказания для организатора массового публичного мероприятия может применяться административный арест, как санкция, установленная в части 8 статьи 20.2 КоАП РФ, а также в случае уклонения от уплаты административного

штрафа<sup>3</sup>. В свете приведенных аргументов, 18 летний возраст организатора демонстраций, шествий, пикетирований, собраний и митингов является оправданным и обоснованным.

Завершая рассмотрение вопроса о некоторых аспектах правового статуса организатора публичного мероприятия подчеркнём, что для оптимизации рассматриваемых правоотношений возрастной ценз для лиц указанной категории должен быть единым и равняться 18 лет.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон от 21 июля 2014 г. № 258-ФЗ. *Справочные правовые системы КонсультантПлюс: Высшая школа*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. Алехин А.П., Кармолицкий А.А., Козлов Ю.М. *Административное право Российской Федерации*. Москва, 1997.
3. Федеральный закон от 19 июня 2004 г. № 54-ФЗ. Программа информационной поддержки российской науки и образования. *Справочные правовые системы КонсультантПлюс: Высшая школа*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
4. Дмитриев Ю.А. Комментарий к Федеральному закону от 19 июня 2004 г. № 54-ФЗ «О собраниях, митингах, демонстрациях, шествиях и пикетированиях» (постатейный). 2-е изд., изм. и доп. Программа информационной поддержки российской науки и образования. *Справочные правовые системы КонсультантПлюс: Высшая школа*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
5. Постановление Конституционного Суда РФ от 14 февраля 2013 г. № 4-П. Программа информационной поддержки российской науки и образования. *Справочные правовые системы КонсультантПлюс: Высшая школа*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
6. Ильина Т.А. К проблеме административной ответственности несовершеннолетних. *Административное и муниципальное право*. 2012; 10.
7. Нудненко Л.А. Проблемы правового регулирования конституционного права гражданина России на публичные мероприятия. *Конституционное и муниципальное право*. 2006; 6.

#### References

1. Federal'nyj zakon ot 21 iyulya 2014 g. № 258-FZ. *Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tantPlyus: Vysshaya shkola*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
2. Alehin A.P., Karmolickij A.A., Kozlov Yu.M. *Administrativnoe pravo Rossijskoj Federacii*. Moskva, 1997.
3. Federal'nyj zakon ot 19 iyunya 2004 g. № 54-FZ. Programma informacionnoj podderzhki rossijskoj nauki i obrazovaniya. *Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tantPlyus: Vysshaya shkola*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
4. Dmitriev Yu.A. Kommentarij k Federal'nomu zakonu ot 19 iyunya 2004 g. № 54-FZ «O sobraniyah, mitingah, demonstracijah, shestviyah i piketirovaniyah» (postatejnyj). 2-e izd., izm. i dop. Programma informacionnoj podderzhki rossijskoj nauki i obrazovaniya. *Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tantPlyus: Vysshaya shkola*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
5. Postanovlenie Konstitucionnogo Suda RF ot 14 fevralya 2013 g. № 4-P. Programma informacionnoj podderzhki rossijskoj nauki i obrazovaniya. *Spravochnye pravovye sistemy Konsul'tantPlyus: Vysshaya shkola*. 2014. Available at: <http://www.consultant.ru>
6. Il'ina T.A. K probleme administrativnoj otvetstvennosti nesovershennoletnih. *Administrativnoe i municipal'noe pravo*. 2012; 10.
7. Nudnenko L.A. Problemy pravovogo regulirovaniya konstitucionnogo prava grazhdanina Rossii na publichnye meropriyatiya. *Konstitucionnoe i municipal'noe pravo*. 2006; 6.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 343.1(019)

**Brushkovskaya Ye.G.**, senior teacher, Department of Civil Law and Process, Interregional Open Social Institute (Yoshkar-Ola, Russia), E-mail: [sellenia@yandex.ru](mailto:sellenia@yandex.ru)

**THE INFLUENCE OF BYZANTINE LAW UPON THE INSTITUTE OF SENTENCING IN THE LIGHT OF IMPOSITION OF PUNISHMENT.** The research in the article focuses on a complex investigation of how Byzantine law influences the institution of sentencing. The research objective of the article is to analyze the historical and legal documents that reflect the process of formation and development of Criminal Procedure Institute of Sentencing. The author distinguishes two stages of the influence of Byzantine law on the Russian law. The first stage of the influence of Byzantine law is connected with the conclusion of international treaties, made by Byzantine and the Old Russian state. The second stage of the influence of Byzantine law is connected with the adoption of Christianity. The author draws attention to the fact that the adoption and the dissemination of the Christian religion has led to changes in organization and conduction of the proceedings. The author's sought to trace the influence of Byzantine law in IX-XVI centuries.

**Key words:** history of criminal justice, Byzantine law, ancient Russian law, litigation, regulation, judicial decision, system of penalties.

**Е.Г. Брушковская**, ст. преп. каф. гражданского права и процесса Межрегионального открытого социального института, г. Йошкар-Ола, E-mail: [sellenia@yandex.ru](mailto:sellenia@yandex.ru)

## ВЛИЯНИЕ ВИЗАНТИЙСКОГО ПРАВА НА ИНСТИТУТ ПОСТАНОВЛЕНИЯ ПРИГОВОРА В СВЕТЕ НАЗНАЧЕНИЯ НАКАЗАНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию влияния византийского права на институт постановления приговора. Целью статьи является анализ историко-правовых документов, отразивших процесс становления и развития уголовно-процессуального института постановления приговора. В статье автор выделяет два этапа влияния византийского права на русское право. Первый этап влияния византийского права связан с заключением международных договоров Древнерусского государства с Византией. Второй этап влияния византийского права связан с принятием христианства. Автор обращает внимание на

<sup>3</sup> См. часть 1 статьи 20.25 КоАП РФ



то, что принятие и распространение христианской религии привело к изменениям в порядке организации и ведения судопроизводства. Автор стремится проследить процесс влияния византийского права на протяжении IX – XVI вв.

**Ключевые слова:** история уголовного судопроизводства, византийское право, древнерусское право, судебный процесс, постановление приговора, судебное решение, система наказаний.

В современных условиях развития правовой системы России особую важность имеет изучение исторических аспектов становления и развития судебного производства. Актуальность данного исследования заключается в том, что уголовно-процессуальное право относится к системе публичного права, которое подразумевает исторический взгляд на изучаемые правовые институты, с тем чтобы они были исследованы в полном объеме. Исторический подход к изучению института постановления приговора в свете назначения наказания помогает понять особенности современного состояния данного процессуального института и возможность прогнозировать его поступательное развитие.

Обращение к истории судебно-правовой системы Византийского государства имеет важное значение для изучения влияния её на судебно-правовую систему Древнерусского государства. В настоящее время учёные пытаются переосмыслить влияние византийского права на русское законодательство, а также определить новые проблемы в данной теме. Вопросу о влиянии византийского права на институт постановления приговора в свете назначения наказания посвящены работы многих ученых, как в дореволюционных исследованиях [1, с. 259-260], так и на современном этапе формирования правовой науки [2, с. 56-69].

Влияние византийского права позволило сформулировать следующие направления в исследовании древнего законодательства с целью установления направлений в свете назначения наказания и постановления приговоров. Предметом изучения являются международные отношения Руси с Византией, тексты юридических документов IX-XVI вв., процессуальные стадии судопроизводства такие как исследование системы доказательств и назначения наказания при постановлении приговора.

Первыми юридическими документами, на которые оказало влияние византийское право, являются договоры Руси с Византией в 911 и 944 гг. В текст договоров были включены законодательные положения этих государств, которые должны были разрешать споры, для урегулирования международных отношений между двумя государствами.

В русско-византийских договорах была сформулирована основа судебных доказательств (ст. 3 договора 911г. [3, с. 11]). В качестве них выступают: а) клятвы (присяга), б) розыск, в) свидетельские показания. Включение в текст договоров этих процессуальных норм, говорит о поступательном развитии судебной системы в целом, и тем более значимо знакомство Древнерусского государства с этими правовыми элементами, которые важны в судебной деятельности.

По мнению И.Ф.Г. Эверса, появление процессуальных норм, соответствует духу древнерусского права [4, с. 152 -157]. Профессор В.И. Сергеевич, напротив, выражал позицию, что включение этой нормы в текст договора является отступлением от порядков древнерусского судопроизводства [5, с. 110]. На наш взгляд, использование судебных доказательств является правомочным при постановлении приговора в свете назначения наказания. Для постановления приговора в конкретном случае судья должен был руководствоваться их исследованием. Таким образом, русско-византийские договоры являются источником права для русского судопроизводства с византийскими элементами правовой системы. Важным фактором является определение видов судебных доказательств, которые могли в дальнейшем использоваться при постановлении приговора.

Следующий этап влияния византийского права на институт постановления приговора в свете назначения наказания связан с принятием в 988 г. христианства Древнерусским государством. Принятие и распространение христианской религии привело к значительным изменениям в порядке организации и ведения судопроизводства, в связи с тем, что обычаи древнерусского общества противоречили учению христианской морали и этики, а также положениям церковных устоев.

По мнению Н.И. Загоскина, византийское духовенство приняло на себя миссию приведения в жизнь древнерусского общества начал не только христианской религии, но и византийского права [6, с. 20]. Духовенство сразу же обратило свое внимание на правовую сферу в судопроизводстве – широко применялись судебные поединки при вынесении судебных решений.

С одной стороны, духовенство решило познакомить Древнерусское государство с нормами церковного и светского права Византийского государства. Система церковного права регулировала административную деятельность церкви и её служителей как института православной религии, а также ведомственного ей судебного органа. Вся церковная правовая система основана на праве вселенской, христианской, а позднее восточной православной церкви, которые включали в себя правила апостольские, соборные и отеческие, в русской интерпретации получили название «Кормчая книга» [7, с. 6], одним из законов является «Закон судный людям» [8, с. 879-891]. Кроме того, нормы церковного права легли в основу Уставов князей Владимира [9, с. 235-257] и Ярослава [10, с. 257-286].

Церковное законодательство установило договорные отношения между светской и церковной властями, их функциями в государственном управлении и судопроизводстве. Православная церковь на Руси получила право судить и наказывать нарушителей своих законов. Но характер церковного судопроизводства имел существенное отличие от светского суда, как отмечал А.С. Бердников, «высшая задача суда церковного не в том, чтобы карать преступление, а в том, чтобы содействовать исправлению согрешившего» [11, с. 124].

В рамках уголовно-правовой юрисдикции Древнерусская Православная Церковь могла определять меру церковного наказания за преступления: «подвергать виновных не только уголовному или исправительному наказанию, но вместе и церковному покаянию» [12, с. 65]. Именно покаяние, по мнению Н.С. Суворова [13, с.4] отразило в полной мере суть и цели наказания, применяемые церковным судом при рассмотрении судебных дел. На основании документов XIV века, можно сделать вывод, что встречаются элементы, которые при дальнейшем развитии могли сообщить покаянию, в известной степени, характер наказания [14, с. 19 – 20].

К ведению церковного судопроизводства было отнесено не только нравственное спасение человеческой души, но также было возложено большое количество материальных забот, которые были связаны с деятельностью государства, связанные с чародейством, колдовством, связанные с оскорблением церкви, церковными ворами, и совершённые людьми, находящимися в ведомстве церкви [15, с. 3-4]. Во-вторых, отнесены также гражданские дела, возникающие между представителями духовенства. В этом случае назначался суд архиерея. Существовала и такая судебная инстанция, как смешанный суд, когда в число судей входили представители церковной и государственной власти [16, с. 51-52]. В-третьих, встречается в судебной практике такая категория дел, когда иски подавали представители духовенства и искали правосудия у светского суда. С целью поддержания существующего порядка глава Древнерусской Православной Церкви запретил духовенству обращаться к светской власти за разрешением дела, так и светской власти принимать эти дела, определял такую меру наказания как отлучение [17, с. 16-17].

Первые правила церковного судопроизводства устанавливает Устав князя Владимира, который определил в церковную юрисдикцию указанные преступления. Однако текст Устава князя Владимира не содержит норм, касающихся каких-либо процессуальных этапов вынесения судебных решений, также в тексте документа мы не видим определения судебных доказательств, которые применялись бы при судопроизводстве.

Важное значение для изучения судопроизводства имеет такой законодательный памятник как «Закон судный людям». Этот закон содержит нормы о порядке суда, о свидетельских показаниях и других судебных доказательствах. В этих нормах заключаются нововведения, которые впоследствии вошли в состав Русской Правды. Из судебных доказательств следует остановиться на показаниях свидетелей, как на самом важном процессуальном действии. Закон определяет процессуальный порядок судопроизводства: судебное дело начиналось по иску, который в обязательном порядке должен быть подтвержден свидетельскими показаниями, и если нет таковых, то нет оснований начинать судебный процесс. [18, с. 879].

Появление норм, касающихся свидетелей, является новым этапом влияния византийского права на судостроительство, так как



обычное право не содержит таких постановлений, также как и договоры Руси с Византией 911 и 944 гг. и активно использовались при составлении Русской Правды, в которой содержатся положения о видах и послуках, как свидетелях при постановлении приговора. Еще одним важным моментом этого закона является назначение наказаний за совершенные преступления, которые сильно отличались от обычного русского права. Византийское правосудие широко использовало смертную казнь и членовредительские наказания. Знакомство с этим законом, говорит о том, что заимствование норм византийского права нашли свое применение в постановлениях русских князей.

Нормы уголовно-правового характера заимствованные из Кормчей книги включены были духовенством в Устав о церковных судах Князя Ярослава. В соответствии с этим Уставом при вынесении судебных решений суд назначал за большинство преступлений двойное наказание: штраф в пользу церкви или заключение в церковный дом, а князь и его судьи назначали наказание по закону или «князь казнит».

За период времени прошедший от принятия первого церковного устав князя Владимира до Устава о церковном суде князя Ярослава духовенство проделало большую работу по ознакомлению правовой сферы деятельности русского общества с юридическими документами византийского законодательства. Из положений проанализированных документов видно, какой путь прошел русский законодатель. Если первый Церковный устав только определяет компетенцию деятельности церковного суда, то устав о церковных судах князя Ярослава широко применяет виды наказаний при вынесении судебных решений.

Но не стоит забывать о традициях русского права, которые привели к тому, что судьям предоставлялась альтернатива в выборе наказания: они могли наложить его или по византийским законам, или по началам русского права, назначая денежные штрафы. Но несмотря на негативное отношение к наказанию в виде смертной казни, иногда его использовали при постановлении приговора. Однако суд при вынесении решения использовал его и другие устрашающие виды наказаний не слишком часто. Но судопроизводству были известны судебные дела, когда судьи, руководствуясь Кормчей книгой, постановляли приговор о назначении смертной казни или иных членовредительских наказаний виновному. В 1227 г. в Новгороде было рассмотрено судебное дело о чародействе, в результате которого суд приговорил четырех волхвов к смертной казни через сожжение [19, с. 19].

Таким образом, древнерусское государство познакомилось с официальными юридическими законами Византийского государства, на основе которых самостоятельно разрабатывала древнерусские правовые нормы.

С другой стороны, духовенство, руководствуясь византийскими нормами самостоятельно разрабатывало документы для

церковной организации и судопроизводства и, соответственно, выдавало грамоты епископам с обозначением в них прав, принадлежащих в отношении церковного суда. Сами по себе они не имели юридической обязательной силы, но на практике духовенство руководствовалось ими, потому что грамоты были составлены на основании официальных византийских законов и обычаев. Грамоты определяли региональную судебную сферу, так, при рассмотрении дел, касающихся духовенства, запрещалось использовать такие судебные доказательства, как поле или судебный поединок, в то время как они применялись для рассмотрения дел в светских судебных инстанциях. Обычай судебного поединка церковь не допускала среди мирского населения и любыми способами стремилась его устранить, так, из текста одного послания Митрополита Фотия видно, что церковная власть преследовала этот обычай под страхом гибели души, а духовному человеку предполагалось лишение сана [20, с. 461–463]. Продолжение такой политики церкви о запрещении использования этих судебных доказательств при вынесении судебных решений, кроме дел, касающихся убийства или разбоя, встречается и в отношении лиц духовного чина: в качестве судебных доказательств следовало использовать свидетельские показания и обыск [21, с. 271–276]. Духовенство приняло постановление, в котором значительно ограничивало значение судебного поединка при рассмотрении судебного дела, и советовало для качества рассмотрения дела использовать свидетельские показания или обыски, но если истец с ответчиком доведут процесс до «поля», то тогда судье следует в качестве судебного доказательства использовать «крестное целование» [22, с. 251–271]. Влияние духовенства на законодательную деятельность высшего административного аппарата управления имело огромную силу, в соответствии с этим уменьшение юридического значения «поля» как судебного доказательства является тому обоснованием, хотя при вынесении судебного решения его использовали иногда до издания Соборного Уложения 1649 г.

Таким образом, в результате влияния византийского права на институт постановления приговора в свете назначения наказания происходят значительные изменения в правовой жизни Древнерусского государства. С принятием христианства Древней Русью сложилась двойственность светского и церковного судопроизводства при постановлении приговора в свете назначения наказания. Знакомство с византийскими законами позволило сформулировать основные принципы судопроизводства в Древнерусском государстве, такие как состязательность сторон и свобода в предоставлении ими суду своих доказательств и в доказывании перед судом их убедительности, доказанность вины, обязательность судебного решения, когда судья решает каждое судебное дело в соответствии со своим внутренним убеждением, подчиняясь только закону.

#### Библиографический список

1. Суворов Н.С. *Учебник церковного права*. Под ред. В.А. Томсинова. Москва, 2004.
2. Рубаник В.Е. Влияние византийской и других традиций на складывание правовых установлений и формирование системы законодательства и суда в Древней Руси. *Историко-правовые проблемы: новый ракурс*: в 2 ч. Курск, 2011; Ч. 2.
3. Русско-византийский договор 911 г. *Памятники русского права. Выпуск 1. Памятники права Киевской Руси. X-XII вв.* Москва, 1952.
4. Эверс И.Ф.Г. *Древнейшее русское право в историческом его раскрытии*. Санкт-Петербург, 1835.
5. Сергеевич В.И. Греческое и русское право в договорах с Греками X века. *Журнал Министерства Народного Просвещения*. 1882; Январь.
6. Загоскин Н.П. Очерк истории смертной казни в России. Речь, читанная на годовичном акте Императорского Казанского университета *Учёные записки Императорского казанского университета*. Книга Первая. 1849: Январь-Февраль.
7. Калачов Н.В. О Значении Кормчей в системе Древнего русского права. Сочинение. Москва, 1850.
8. Закон судный людем царя Константина. *Кормчая книга, напечатанная с оригинала патриарха Иосифа*. 1912.
9. Устав князя Владимира Святославича. *Памятники русского права. Памятники права Киевской Руси. X-XII вв.* Москва, 1952; Вып. 1.
10. Устав князя Ярослава Владимировича. *Памятники русского права. Памятники права Киевской Руси. X-XII вв.* Москва, 1952; Вып. 1.
11. Бердников А.С. Церковное право. *Учёные записки императорского казанского университета по юридическому факультету*. 1888. Казань, 1889.
12. Павлов А.С. *Курс церковного права*. Отв. ред. В.П. Сальников, Ю.А. Сандулов. Санкт-Петербург, 2002.
13. Суворов Н.С. *О церковных наказаниях*. Санкт-Петербург, 1876.
14. Поучение митрополита Киприана духовенству, о церковных службах, о недопущении к святым тайнам татей и душегубцев без покаяния, о епитимьях, кумовстве, о необщении с ростригами, о чистоте ставленников и случаях воспищающих в службе. *Акты Исторические*. 1841; Т.1, № 11.
15. Грамота около 1360 г. митрополита Алексия на Червлёный Яр, боярам, баскакам, духовенству и мирянам о подсудности их епископскому суду. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 3.
16. Жалованная грамота Нижегородского великого князя Александра Ивановича Спасо-Евпимиеву монастырю, о подсудности их архимандриту и о суде смешном. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 25.

17. Настольная грамота 1391–1397 гг. Митрополита Киприана Новгородскому Архиепископу Иоанну о подсудности ему духовенства, неприкосновенности Софийских отчин и пошлах церковных. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 7.
18. Закон судный людем. *Кормчая книга, напечатанная с оригинала патриарха Иосифа*. 1912.
19. Загоскин Н.П. Очерк истории смертной казни в России. Речь, читанная на годичном акте Императорского Казанского университета. *Ученые записки Императорского казанского университета*. Книга Первая. 1849; Январь-Февраль.
20. Послание от 29 августа 1410 г. Митрополита Фотия Новгородцам о соблюдении законоположений церковных. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 369.
21. Статьи из Соборного Уложения о святительском суде 1551 г. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 155.
22. Дополнительные указы к судебнику. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 4.

## References

1. Suvorov N.S. *Uchebnik cerkovnogo prava*. Pod red. V.A. Tomsinova. Moskva, 2004.
2. Rubanik V.E. Vliyaniye vizantijskoj i drugih tradicij na skladyvaniye pravovykh ustanovlenij i formirovaniye sistemy zakonodatel'stva i suda v Drevnej Rusi. *Istoriko-pravovyye problemy: novyy rakurs*: v 2 ch. Kursk, 2011; Ch. 2.
3. Russko-vizantijskij dogovor 911 g. *Pamyatniki russkogo prava*. Vypusk 1. *Pamyatniki prava Kievskoj Rusi*. X-XII vv. Moskva, 1952.
4. 'Evers I.F.G. *Drevnejshee russkoe pravo v istoricheskom ego raskrytii*. Sankt-Peterburg, 1835.
5. Sergeevich V.I. Grecheskoe i russkoe pravo v dogovorah s Grekami X veka. *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvescheniya*. 1882; Yanvar'.
6. Zagoskin N.P. Oчерк istorii smertnoj kazni v Rossii. Rech', chitannaya na godichnom akte Imperatorskogo Kazanskogo universiteta *Uchenye zapiski Imperatorskogo kazanskogo universiteta*. Kniga Pervaya. 1849: Yanvar'-Fevral'.
7. Kalachov N.V. O Znachenii Kormchej v sisteme Drevnego russkogo prava. Sochinenie. Moskva, 1850.
8. Zakon sudnyj lyudem carya Konstantina. *Kormchaya kniga, napechatannaya s originala patriarha Iosifa*. 1912.
9. Ustav knyazya Vladimira Svyatoslavicha. *Pamyatniki russkogo prava*. *Pamyatniki prava Kievskoj Rusi*. X-XII vv. Moskva, 1952; Vypusk 1.
10. Ustav knyazya Yaroslava Vladimirovicha. *Pamyatniki russkogo prava*. *Pamyatniki prava Kievskoj Rusi*. X-XII vv. Moskva, 1952; Vypusk 1.
11. Berdnikov A.S. Cerkovnoe pravo. *Uchenye zapiski imperatorskogo kazanskogo universiteta po yuridicheskomu fakul'tetu*. 1888. Kazan', 1889.
12. Pavlov A.S. *Kurs cerkovnogo prava*. Otv. red. V.P. Sal'nikov, Yu.A. Sandulov. Sankt-Peterburg, 2002.
13. Suvorov N.S. *O cerkovnykh nakazaniyah*. Sankt-Peterburg, 1876.
14. Pouchenie mitropolita Kipriana duhovenstvu, o cerkovnykh sluzhbah, o nedopuschenii k svyatym tajnam tatej i duschegubcev bez pokayaniya, o epitim'yah, kumovstve, o neobschenii s rostrigami, o chistote stavlennikov i sluchayah vospischayuschih v sluzhbe. *Акты Исторические*. 1841; Т.1, № 11.
15. Gramota okolo 1360 g. mitropolita Aleksiya na Chervlenyj Yar, boyaram, baskakam, duhovenstvu i miryanam o podsudnosti ih episkopskomu sudu. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 3.
16. Zhalovannaya gramota Nizhegorodskogo velikogo knyazya Aleksandra Ivanovicha Spaso-Evepmievu monastyryu, o podsudnosti ih arhimandritu i o sude smesnom. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 25.
17. Nastol'naya gramota 1391–1397 gg. Mitropolita Kipriana Novgorodskomu Arhiepiscope Ioannu o podsudnosti emu duhovenstva, neprikosnovennosti Sofijskih otchin i poshlinah cerkovnyh. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 7.
18. Zakon sudnyj lyudem. *Kormchaya kniga, napechatannaya s originala patriarha Iosifa*. 1912.
19. Zagoskin N.P. Oчерк istorii smertnoj kazni v Rossii. Rech', chitannaya na godichnom akte Imperatorskogo Kazanskogo universiteta. *Uchenye zapiski Imperatorskogo kazanskogo universiteta*. Kniga Pervaya. 1849; Yanvar'-Fevral'.
20. Poslanie ot 29 avgusta 1410 g. Mitropolita Fotiya Novgorodcam o soblyudenii zakonopolozhenij cerkovnyh. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 369.
21. Stat'i iz Sobornogo Ulozheniya o svyatitel'skom sude 1551 g. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 155.
22. Dopolnitel'nye ukazy k sudebniku. *Акты исторические*. 1841; Т.1, № 4.

Статья поступила в редакцию 19.01.15

УДК 343.988

**Gromova O.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Department of Branches of Law, St. Petersburg University of GPS of Ministry of Emergency Situations (St. Petersburg, Russia), E-mail: oritus@yandex.ru

**THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF "VICTIMOLOGICAL SITUATION" IN THE CONTEXT OF MODELS OF VICTIMIZATION BEHAVIOR.** The article shows the specificity of victims of crimes in the sphere of economic activity. The work presents the concept and meaning of victimological situations, as well as their dependence on models of immoral character in the behavior of victims of criminal assaults of in the economic sphere. The idea that a personality and behavior comprise one of the components of concrete life situations that stimulate to commit a crime. A the researcher of the paper notes, the types of models of victim behavior are actual in the context of prevention of crimes in the sphere of economic activity. The paper contains examples of each of the models of victim behavior. The models are given short characteristics to understand their basic features. On the basis of all empirical materials provided by the author in the research work, the author defines what the concept of "victimological situation" means.

**Key words:** victim, economic sphere, subjects of economic relations, situation in life, classification of criminological and victimological situations, models of victimological behavior.

**О.Н. Громова**, канд. юрид. наук, доц., зав. каф. отраслей права Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, г. Санкт-Петербург, E-mail: oritus@yandex.ru

## РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ «ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ» В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛЕЙ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье показана специфичность жертвы преступлений в сфере экономической деятельности. Представлено понятие и значение виктимологических ситуаций, а также их зависимость от моделей безнравственного характера в поведении жертвы преступных посягательств экономической направленности. Обосновывается положение о том, что личность и её поведение

является одним из компонентов конкретной жизненной ситуации, способствующей совершению преступления. Выделены типы моделей виктимного поведения, актуальные в контексте предотвращения преступлений в сфере экономической деятельности. Приведены примеры и краткая характеристика каждой из моделей. На основе изложенных положений определено понятие «виктимологическая ситуация».

**Ключевые слова:** жертва, экономическая сфера, субъекты экономических отношений, жизненная ситуация, классификация криминологических и виктимологических ситуаций, модели виктимного поведения.

Поведение человека не является исключительно реакцией на внешние раздражители, оно всегда включается в систему осознанных, волевых поступков. Соответственно, в поведении человека причина и следствие находятся в состоянии обратной связи. Причинная связь между свойствами личности потенциальной жертвы и её поведением, так же, как и между направленностью этого поведения и конечным результатом, носит вероятностный характер. Именно вероятностный характер причинных связей поможет нам уяснить и ряд виктимологических позиций. Между личностью потенциального потерпевшего и его поведением находится объективная категория – конкретная жизненная ситуация, которая порождает определённый вариант его поведения в строгом соответствии с личностными качествами человека. Нередко личностные качества, проявляющиеся в конкретной жизненной ситуации, определяют содержание и направленность поведения жертвы [1, с. 45].

В процессе исследования виктимологических аспектов особое внимание уделяется таким понятиям как криминологическая и виктимологическая ситуации. Роль и значение криминологических ситуаций в понятийном аппарате виктимологии, исследовались Ю.М. Антоняном, С.Б. Алимовым, В.С. Кваши, В.Н. Кудрявцевым, Д.В. Ривманом, В.Я. Рыбальской и др.

Так, например, В.Н. Кудрявцев рассматривал конкретную жизненную ситуацию как «событие или состояние, вызвавшее решимость совершить общественно опасное действие и которое приводит к преступному результату вследствие умысла или неосторожности» [2, с. 38]. С.Б. Алимов определяет ситуацию как «комплекс объективных конкретных обстоятельств или более общих факторов, являющихся единым объектом индивидуальной оценки и оказывающих прямое и целостное влияние на возникновение, форму и динамику поведения [3, с. 14-17]. В.Я. Рыбальская считала, что ситуация в криминологическом контексте представляет собой совокупность обстоятельств жизнедеятельности лица, которая носит конкретный характер, является объектом его целостной оценки и при решающей роли антиобщественной ориентации этого лица обуславливает факт возникновения и характер уголовно-наказуемого деяния [4, с. 37]. Соглашаясь с мнением предыдущих авторов Д.В. Ривман предложил свое определение понятия ситуации как «совокупность обстоятельств сложившегося или реально возможного взаимодействия лица и внешних для него обстоятельств в тот или иной определенный момент времени» [5, с. 84].

Несмотря на различные авторские интерпретации, их сходство заключается в том, что все перечисленные учёные определяют ситуацию как совокупность обстоятельств, создающих определенные условия для злоумышленника и влияющие на его поведение. Авторы подчеркивают, что эти обстоятельства носят объективный характер, а сама ситуация всегда предшествует преступлению. Что касается преступных посягательств в сфере экономической деятельности, то роль жертвы в механизме преступления нередко является криминологически значимой. Специфичность жертвы преступности в сфере экономической деятельности состоит в том, что чаще всего она терпит ущерб в результате психического воздействия на нее со стороны заинтересованного лица. В данном случае субъект определенного правоотношения добровольно выполняет то, что от него требуют вопреки его интересам. С.Г. Кара-Мурза [6] обозначил подобное положение манипуляцией и указывал, что жертвой манипуляции человек может стать лишь в том случае, если он выступает как её соавтор, соучастник... В этом контексте «манипуляция – это не насилие, а соблазн» [там же, с.19].

В свое время исследование аспектов криминологических и виктимологических ситуаций осуществил Д.В. Ривман, классифицируя их в зависимости от различных факторов. Предложенную классификацию использовал в своей работе В.В. Вандышев, применив в целях анализа жертв тяжкого преступного насилия [7, с. 140-141]. Классификация включает зависимость от характера и содержания поведения жертвы; от времени развития криминогенно-виктимогенной ситуации; от характера взаимодействия субъектов криминогенно-виктимогенных ситуаций;

от степени и характера понимания жертвой динамики и перспективы развития криминогенно-виктимогенной ситуации; от отношения жертвы к последствиям действий своих и преступника; от отношения жертвы к фактическим обстоятельствам возникновения ситуаций. Для характеристики возникновения и развития ситуаций в сфере экономической деятельности воспользуемся некоторыми элементами классификации, предложенной авторами. Экономическая сфера обуславливает особенности, в том числе и в характеристиках жертвы преступлений в сфере экономической деятельности. Как правило, в эту схему укладываются жертва-предприниматель и жертва-потребитель. И тот, и другой в одинаковой степени способны пострадать от экономического мошенничества и других преступных посягательств. Воспользовавшись классификацией, предложенной Д.В. Ривманом [5] и описанной В.В. Вандышевым [7], предпримем попытку анализа возникновения ситуаций в зависимости от поведения жертвы. Что касается жертвы преступлений в сфере экономической деятельности, то, по нашему мнению, к ситуациям, возникающим в зависимости от характера и содержания поведения жертвы, в большей степени относятся ситуации, в которых именно жертва создает объективно благоприятные возможности для совершения преступления, в меньшей степени ситуации, в которых поведение жертвы нейтрально, т.е. не вызывает криминогенных условий для возникновения ситуации.

Анализируя такие ситуации, которые возникают в связи с заключением сделки с лицом, осуществляющим заведомо для него незаконную предпринимательскую деятельность; взаимодействуя с организацией, осуществляющей банковскую деятельность без регистрации или специального разрешения; становясь жертвой мошенничества в сфере кредитования, страхования или сопряжённое с преднамеренным неисполнением договорных обязательств в сфере предпринимательской деятельности и пр., очевидной является её зависимость от нравственного состояния качественных характеристик личности. Примером является злостное уклонение от погашения кредиторской задолженности. Не секрет, что подобные ситуации достаточно активно создают сами кредитные организации, вовлекая в них население. Предложения о возможности кредитования поступают без учёта имеющегося дохода и наличия предыдущих кредитов. Таким образом, у лица возникает большая сумма по совокупности кредитов и на каком-то этапе у заёмщика пропадает возможность исполнять договорные обязательства. Соответственно, любой банк для подобных случаев предусматривает определенные санкции, и имеющаяся сумма задолженности начинает возрастать, а возможность её погашения – снижаться. Полагаем, что эта группа ситуаций напрямую зависит от определённой модели поведения потенциального потерпевшего.

Мы выделяем несколько моделей безнравственного характера в поведении жертвы преступных посягательств экономической направленности (см. Рис.1).

Остановимся на краткой характеристике выделенных нами моделей.

*Модель безнравственного поведения корыстного характера.* Зачастую авторы, публикующие результаты исследования относительно экономического мошенничества, ссылаются на отсутствие достаточного опыта ведения предпринимательской деятельности потерпевшими. Бессспорно, это обстоятельство влияет на возможность принятия потерпевшими верного решения. Но оно не является единственным, так как практика показывает, что участие в формировании «пирамид», долевого строительства и пр., продиктовано в большей степени корыстными мотивами.

*Модель безнравственного поведения жертвенного или зависимого характера* в малой степени отличается от первой предложенной модели. В данном случае толчком является зависимость от детей, любимого человека и пр. Желание оказать помощь в решении материальных проблем нередко способствует развитию негативной ситуации.

Как правило, обе эти модели поведения формируют ситуации совокупностью действий участников, приводящих к преступному посягательству, и характеризуются в качестве негативных,





Рис. 1. Классификация моделей виктимного поведения

связанных с нежеланием жертвы потерпеть тот или иной вред, но вместе с тем добровольных, т.е. самостоятельно, без внешнего принуждения, включающихся в механизм преступления.

*Модель безнравственного поведения демонстративного характера* способна создать негативную ситуацию в связи с тем, что демонстративный тип характеризует холериков, которым присуща бурная деятельность в самых разнообразных направлениях [8, с. 38]. Желание быть на виду и планировать свою деятельность в зависимости от складывающейся ситуации, наряду с девиантными проявлениями индивида, способно породить её негативное развитие.

*Модель безнравственного поведения, связанного с проявлением авантюризма*, т.е. поведение, характеризующееся рискованными беспринципными поступками, направленное на достижение лёгкой выгоды, предпринятое без учёта реальных сил и возможностей. Для подобной модели поведения характерным является влияние личности и поведения жертвы на возникновение и формирования у виновного преступного умысла. Ситуация в этом случае может развиваться на фоне как единичного факта взаимного общения преступника и жертвы, так и в результате многоактного общения.

Время развития криминогенно-виктимогенной ситуации в сфере экономической деятельности, по нашему мнению, в полной мере имеет отношение к обстоятельствам, создавшим определённые условия для преступной деятельности. Переход нашей страны к рыночным отношениям способствовал внедрению в финансовую сферу новых информационных технологий. Системой платежей путем безналичного расчета в настоящее время являются банковские пластиковые карты. С течением времени пластиковые карты всё активнее становятся средством платежа, как в России, так и за рубежом. Находясь за пределами своей страны, российские граждане при помощи пластиковых карт осуществляют оплату товаров и услуг без оформления операций непосредственно в банке. Банки активно внедряют в жизнь граждан пластиковые карты, содержащие кредитные денежные средства. Чаще всего хищение денежных средств с использованием платежных карт осуществляется в связи с подделкой самой пластиковой карты или её оттисков; использованием похищенной или случайно найденной карты в целях оплаты товаров и услуг, а также получения денежных средств посредством обращения к банкоматам; использование несовершенства технологий обработки платежей, совершённых с помощью платежных карт. Банки, являясь субъектом предпринимательской деятельности, несут ответственность за убытки, причинённые держателю денежных средств в случае сбоя в работе технических средств, вне зависимости от наличия или отсутствия их вины. В случае же несвоевременного зачисления денежных средств или их необоснованного списания банком со счёта клиента, а также невыполнение его указаний о перечислении денежных средств со счёта или выдаче со счёта банку вменяется в обязанность уплатить на эту сумму проценты в порядке ст. 395 ГК РФ. В любом случае банки

несут реальные потери. Признав данный вид преступлений наиболее опасным, законодатель в 2012 г. ввёл в уголовный закон отдельную статью (159.3), предусматривающую ответственность за мошенничество с использованием платежных карт.

Другим примером современного способа неправомерного завладения денежными средствами является мошенничество в сфере страхования. Завоевывая современный страховой рынок с помощью новых подходов к работе с клиентами, всё более актуальным становится добровольное страхование.

Классификацию мошеннических действий, совершаемых в сфере страхования, нам предложили ещё в 2003 г. А.И. Алгазин, Н.Ф. Галагуза, В.Д. Ларичев [9, с.77-87]. Однако подобная классификация не утратила свою актуальность и по сей день. Нередко совершается обман страховщика ещё на стадии заключения договора страхования путем заявления страховой суммы выше действительной стоимости объекта страхования, либо многократного и одновременного страхования объекта сразу в нескольких компаниях. Несообщение страхователем обстоятельств, имеющих важное значение для определения страхового риска, также приводит к необоснованным выплатам денежных средств страховой организацией. Наступлению страхового случая способствует и явная фальсификация определённого события. Например, с целью незаконного получения страхового возмещения страховщик прибегает к таким противоправным действиям как поджог, фиктивный угон своего транспортного средства, либо инсценирование с его помощью аварии, приводящей к серьёзным повреждениям автомобиля. Правоохранительными органами зафиксированы такие способы фальсификации наступления страхового случая при утрате имущества как инсценирование кражи либо поджога.

В ряде случаев зависимость возникновения и развития ситуации наступает при взаимодействии субъектов экономических отношений. Например, совершение хищений на потребительском рынке нередко связано с тем, что товары, переданные для реализации, не оформляются соответствующей бухгалтерской документацией, включающей акты приема-передачи, расходные накладные и пр. Отсутствие надлежащей формы, подтверждающей количественные характеристики товара, с одной стороны, способствует уклонению от уплаты налогов, с другой же, позволяет злоумышленнику реализовать свой преступный умысел, присвоив безнаказанно часть собственности своего контрагента.

Отсутствие понимания жертвой динамики и перспективы развития криминогенно-виктимогенной ситуации используется предпринимчивыми коммерсантами при возведении строительных объектов в рамках долевого строительства. Для того, чтобы избежать ответственности за нецелевое использование денежных средств дольщиков, руководители строительных структур нередко намеренно затягивают со строительством дома, представляют дольщикам свидетельства повышения цены на квартиру, предлагая внести дополнительные денежные средства. При этом расчет основан на психологии большинства граждан, которые не будут достаточно настойчивы, чтобы потребовать исполнения обязательств в судебном порядке, либо согласятся на возврат уплаченных сумм без учета инфляции после продажи их квартиры другим лицам. В результате гражданам причиняется прямой материальный ущерб. Подобная ситуация складывается в том случае, если коммерческая деятельность предпринимателей не основана на действующем законодательстве, а выбор партнеров по бизнесу носит случайный характер.

В заключении хотелось бы отметить, что данные исследования, на наш взгляд, являются достаточно перспективными, так как использование социально-психологических характеристик жертв преступных посягательств помогают обнаружить критерии, позволяющие распознать потенциальную жертву и воздействовать на неё при помощи комплекса мероприятий, предполагающих виктимологическую защиту. Представляется, что практическая значимость теоретических знаний о моделях поведения, способствующих нарушению законодательства, проявится только в том случае, если в результате исследований учеными будут обозначены условия, характеризующие аспекты криминологического-виктимологического ситуаций, относящихся к конкретным сферам экономической деятельности [10]. В свою очередь научные знания и практический опыт необходимо использовать в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов экономической сферы, а также юристов, которые будут обеспечивать правовое направление экономической безопасности.



## Библиографический список

1. Скурту И.Г. Виктимологические аспекты профилактики преступлений в отношении несовершеннолетних. Диссертация ... кандидата юридических наук. Санкт-Петербург, 1996.
2. Кудрявцев В.Н. *Причинность в криминологии*. Москва, 1968.
3. Алимов С.Б. Ситуация и преступление. *Проблемы борьбы с преступностью*. Материалы третьей научной конф. аспирантов и соискателей. Москва, 1968.
4. Рыбальская В.Я. *Виктимологические проблемы преступности несовершеннолетних*. Иркутск, 1983.
5. Ривман Д.В. *Криминальная виктимология*. Санкт-Петербург: Питер, 2002.
6. Кара-Мурзы С.Г. *Манипуляция сознанием*. Москва, 2007.
7. Вандышев В.В. *Жертвы тяжкого преступного насилия: Социально правовые аспекты использования виктимологических данных в правоохранительной сфере*. Санкт-Петербург, 2007.
8. Меткин М.В. *Теоретические и практические аспекты разрешения конфликтов*. Санкт-Петербург, 2002.
9. Алгазин А.И., Галагуза Н.Ф., Ларичев В.Д. *Страхование мошенничества и методы борьбы с ним*. Москва, 2003.
10. Громова О.Н. Влияние экономических процессов на формирование и рост преступности в сфере экономической деятельности. *Мир экономики и права*. 2013; 4-5.

## References

1. Skurtu I.G. Viktimologicheskie aspekty profilaktiki prestuplenij v otnoshenii nesovershennoletnih. Dissertaciya ... kandidata yuridicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1996.
2. Kudryavcev V.N. *Prichinnost' v kriminologii*. Moskva, 1968.
3. Alimov S.B. Situaciya i prestuplenie. *Problemy bor'by s prestupnost'yu*. Materialy tret'ej nauchnoj konf. aspirantov i soiskatelej. Moskva, 1968.
4. Rybal'skaya V.Ya. *Viktimologicheskie problemy prestupnosti nesovershennoletnih*. Irkutsk, 1983.
5. Rivman D.V. *Kriminal'naya viktimologiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 2002.
6. Kara-Murzy S.G. *Manipulyaciya soznaniem*. Moskva, 2007.
7. Vandyshhev V.V. *Zherty tyazhkogo prestupnogo nasiliya: Social'no pravovye aspekty ispol'zovaniya viktimologicheskikh dannyh v pravoohranitel'noj sfere*. Sankt-Peterburg, 2007.
8. Metkin M.V. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty razresheniya konfliktov*. Sankt-Peterburg, 2002.
9. Algazin A.I., Galaguzha N.F., Larichev V.D. *Strahovoe moshennichestvo i metody bor'by s nim*. Moskva, 2003.
10. Gromova O.N. Vliyaniye ekonomicheskikh processov na formirovaniye i rost prestupnosti v sfere `ekonomicheskoy deyatel'nosti. *Mir `ekonomiki i prava*. 2013; 4-5.

Статья поступила в редакцию 16.01.15

УДК 378

**Efimov A.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), teacher, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russian Federation (Stavropol, Russia), E-mail: Larisa151@inbox.ru

**PROFESSIONAL DEFORMATION OF IDENTITY OF A POLICE OFFICER.** The article shows that the professional and moral deformity of identity of a police officer is connected with change in occupational opportunities and the identity of the employee in the antisocial life, resulting from the negative features of the content, organization and conditions of performance. It has a negative impact on the motivation of the official conduct of employees and has a wide range of manifestations. The phenomenon of professional moral deformation changes the attitude to offenders in the range from complete rejection to extreme forms of professional deformation: permissiveness, extortion, betrayal of the interests of the service. The article reveals three groups of factors that can lead to the development of professional deformation: factors due to the specifics of the activity of law enforcement bodies; factors of personal characteristics; socio-psychological character.

**Key words:** professional deformation, basics of professional deformation, types of professional deformation, factors of manifestation of professional deformation of employees.

**А.А. Ефимов**, канд. пед. наук, преподаватель ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: Larisa151@inbox.ru

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД

В статье показано, что профессионально-нравственная деформация личности сотрудника ОВД представляет собой изменение профессиональных возможностей и личности сотрудника в асоциальную сторону, возникающее в результате негативных особенностей содержания, организации и условий служебной деятельности. Она оказывает негативное влияние на мотивацию служебного поведения сотрудников и имеет широкий круг проявлений. Явление профессионально-нравственной деформации изменяет отношение к правонарушителям в диапазоне от полного неприятия до крайних форм проявления профессиональной деформации: вседозволенности, вымогательства, предательства интересов службы.

**Ключевые слова:** профессиональная деформация, сущность профессиональной деформации, виды профессиональной деформации, факторы, ведущие к проявлению профессиональной деформации сотрудников внутренних дел.

Занятия определённой деятельностью сказываются на её субъекте и приводят к изменениям в нём. Как правило, такие изменения способствуют повышению подготовленности субъекта. Происходит это и в правоохранительной деятельности. В частности, служение закону, его защита, соблюдение законности, повторяясь изо дня в день, способствуют развитию убеждений, привы-

чек, установок, потребности неизменно соблюдать законность. Факты показывают, что влияние профессиональной деятельности не однозначно и не всегда положительно. Так, длительное увлечение техникой порождает и «технарей» — людей, которые не видят и не ценят ничего, кроме техники и технических решений; увлечение экономикой приводит к появлению «узколобых эконо-

мистов», фетишизирующих экономические законы, принимающих решения, из-за которых страдают люди и сама экономика; длительное занятие учительством превращает иногда человека в ментора, поучающего всех и всегда и т.д. Не избегают этой проблемы и сотрудники правоохранительных органов.

Профессиональная деформация – негативные проявления изменений в личности профессионала, вызванные противоречивым влиянием профессиональной деятельности и отрицательно сказывающиеся на неё. В сущности, это регресс в воспитании и развитии личности. Он особенно опасен у сотрудников правоохранительных органов, ибо профессиональная деформация чаще всего становится причиной случаев нарушения законности, особенно таких, как рукоприкладство, угрозы оружием, незаконные задержания и аресты, силовое принуждение к даче признательных и свидетельских показаний, неадекватное ситуации применение оружия и др. [1] Сложность профессиональной деформации и её профилактики заключается в противоречивом влиянии правоохранительной деятельности юриста, в односторонности его развития. Так, у части сотрудников возникает:

- болезненная подозрительность и недоверие ко всем людям. Понятия честь, достоинство, совесть, честное слово превращаются в их сознании в фикцию и единственную ценность приобретает оказанный, законно документированный факт;

- утрата чувствительности к человеческой беде, равнодушие к горю, переживаниям, нравственным и психологическим ранам, самолюбию и чувству личного достоинства людей, честному имени и др. («насмотрелся», «напереживался», «к делу не подходишь»);

- чисто нормативное мышление, стремление к только формальной правильности своих действий, соблюдению пунктов инструкций при игнорировании социальных, моральных, психологических, педагогических и иных соображений. Возникает прочная привычка оценивать людей и события «по статье», стремление к перестраховке, прикрытию себя оправдательными пунктами инструкций, которые, учитывая их обилие, всегда находятся;

- убеждение, что главное в работе не защита конституционных прав граждан, а раскрытие и расследование преступлений, реализация принципа неотвратимости наказания, избличение преступников, а поэтому можно и нужно, ради этого, поступиться «второстепенным», в том числе и законностью («за невыполнение задачи меня точно накажут, а нарушение законности скорее всего не заметят»);

- правовой ригоризм, амбициозность – вера во всеислие закона, убеждение, что только совершенствованием законодательства можно улучшить дело; что лишь ужесточение уголовных наказаний, увеличение прав правоохранительных органов может дать результат, а все другое – разговоры, «игрушки», мелочь;

- чувство непогрешимости и вседозволенности, упоение властью над людьми, стремление к подавлению воли человека и подчинению своей.

Принято выделять три группы факторов, которые могут привести к образованию профессиональной деформации: факторы, обусловленные особенностями деятельности органов правоохранения; факторы личностного свойства; факторы социально-психологического характера.

К факторам, обусловленным особенностями деятельности правоохранительных органов, относятся: детальная правовая регламентация деятельности сотрудников; наличие властных полномочий по отношению к гражданам; гипертрофированная корпоративность деятельности; повышенная ответственность за результаты своей деятельности; нестабильный график работы; психические и физические перегрузки; экстремальность службы; необходимость контакта с правонарушителями, что может привести к усвоению элементов криминальной субкультуры; неудовлетворительный уровень оперативно-технического оснащения служб и подразделений ОВД.

Ко второй группе факторов, которые отражают особенности сотрудников ОВД, относятся такие факторы как: завышенный уровень притязаний сотрудника, который не соответствует его

возможностям; низкая профпригодность сотрудника к работе в ОВД по психологическим качествам (особенности темперамента, уровень мотивации к службе, профессиональные установки); разочарование в профессиональной деятельности; неуверенность в нужности своей профессии.

К факторам социально-психологического характера относятся: грубый стиль руководства; конфликты между сотрудниками; различные виды психологического насилия в коллективе; неблагоприятное влияние ближайшего социального окружения вне службы (семья, друзья и пр.); негативное освещение деятельности правоохранительных органов в СМИ; низкий социальный престиж правоохранительных органов [2].

В профессионально-нравственной сфере деформация проявляется как потеря нравственного и гражданского смысла своей службы, отстранённость от профессии, неуважение к ней, восприятие службы как средства достижения своих корыстных целей. Крайней формой проявления профессиональной деформации сотрудников ОВД на уровне профессионально-нравственной сферы является утрата чувства служебного долга и личной ответственности, что приводит к совершению правонарушений и преступлений самими сотрудниками.

В профессионально-интеллектуальной сфере происходит постепенная потеря способности и желания мыслить самостоятельно, действовать не по шаблону, реализовывать самостоятельные профессиональные решения. Пропадает инициативность, активность, желание учиться, приобретать новые навыки, улучшать педагогическую технику при работе с гражданами, повышать свой профессиональный уровень [3].

В эмоционально-волевой сфере деформация проявляется в «огрублении» чувств – развивается черствость, конфликтность, раздражительность. Появляются длительные депрессивные состояния, немотивированная тревожность, теряется способность управлять своими чувствами и эмоциями. Главной особенностью деформации в данной сфере является утрата способности к адекватной самооценке. Нередко это сопровождается обострённой тягой к авторитету и к власти над людьми.

Профессиональная деформация всегда возможна при слабости правовоспитательной работы в правоохранительном органе, ибо именно она призвана выступать противовесом деформирующим влияниям деятельности на личность сотрудника. Поэтому её развёртывание, непрерывное осуществление, педагогически грамотное построение выступают основным средством профилактики профессиональной деформации. Не ждать появления её признаков, а понимать её практическую вероятность и упреждать хорошо поставленным и непрерывно осуществляемым профессиональным воспитанием.

Даже при принятии превентивных мер нужна насторожённость к появлению её признаков, индивидуализируя наблюдение за каждым сотрудником. Повышенного внимания заслуживают те, кто по известным руководителю, работнику кадрового аппарата, индивидуальным особенностям может быть склонен к профессиональной деформации. При возникновении подозрений принимаются индивидуализированные меры для проверки достоверности возникших подозрений. Если последние подтверждаются, проводится усиленная индивидуальная правовоспитательная работа при постоянном индивидуальном контроле, оценке её результатов, повышении требовательности. К этой работе должны привлекаться практические психологи и педагоги, если они есть в штатах правоохранительного органа.

Необходимо и устранение тех неблагоприятных условий службы, деятельности, жизни, которые серьёзно затрудняют правовое воспитание сотрудников и их верность Закону. Правильно поступают руководители, которые используют все местные возможности для улучшения жизни сотрудников: помощи им в решении квартирных проблем, жизни семьи, приобретении имущества, осуществлении заготовок, выделении садовых участков, финансовых доплат за счёт местного бюджета, выдаче денежных премий и др. Радикально прекратить деформирующие влияния можно лишь создав уважающую законы власть.

#### Библиографический список

1. Столяренко А.М. *Юридическая педагогика*. Москва: Ассоциация авторов и издателей «ТАНДЕМ». Издательство «ЭКМОС», 2000.
2. Буданов А.В. *Педагогика личной профессиональной безопасности сотрудников ОВД*. Москва: Юрист, 1992.
3. Ефимов А.А. Педагогическая техника сотрудника ОВД: структура и содержание. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49).

## References

1. Stolyarenko A.M. *Yuridicheskaya pedagogika*. Moskva: Associaciya avtorov i izdatelej «TANDEM». Izdatel'stvo «EKMOS», 2000.
2. Budanov A.V. *Pedagogika lichnoj professional'noj bezopasnosti sotrudnikov OVD*. Moskva: Yurist, 1992.
3. Efimov A.A. *Pedagogicheskaya tehnika sotrudnika OVD: struktura i sodержanie*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49).

*Статья поступила в редакцию 19.01.15*

УДК 343.1

**Kulikova T.B.**, Cand. of Sciences (Law), senior teacher, Department of Criminal Process, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: sedix81@mail.ru

**PROBLEMATIC ISSUES OF APPLICATION OF NORMS OF THE CRIMINAL PROCEDURAL LAW IN THE FULFILLMENT OF PRE-INVESTIGATION CHECKS BY INQUIRY BODIES OF STRUCTURES OF INTERNAL AFFAIRS.** The research work describes the current status and problems that associate with bodies of inquiry and investigation. The author suggests some ways of improving the work of bodies that perform inquiry and checking of the quality of work. Among these ways the author also name reforming the structures of powers. The author uses specific examples to show the correctness of her conclusions. Officer himself is unable for legal reasons to provide evidence of a crime. The author sees the solution of this problem in the enactment of the criminal procedure law, which would allow solving the issues of obtaining and preserving evidence in a simple legal way. At present moment the law works the way that if during the collecting of materials the involvement of the person who commits a crime is not proven, it leads to the fact that the offender avoids criminal liability. The paper has another useful information that reflects the modern state of how the criminal law works.

**Key words:** inquiry, investigating body, investigator, preliminary hearing.

**Т.Б. Куликова**, канд. юр. наук, ст. преп. каф. уголовного процесса, Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru

## ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ НОРМ УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДОСЛЕДСТВЕННЫХ ПРОВЕРОК ОРГАНАМИ ДОЗНАНИЯ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

Рассматривается современное состояние и проблемы, связанные с органами дознания и следствия, предлагаются способы совершенствования работы органов дознания путем реформирования их структуры и полномочий. Автор на конкретных примерах показывает, что при существующем законодательстве. Оперуполномоченный не имеет возможности на законных основаниях представить необходимые доказательства преступления. Решение данной проблемы автор видит в закреплении в Уголовно-процессуальном законе норм, которые позволяли бы решить простым, легальным путём вопросы получения и сохранения доказательств. В настоящий момент недоказанная причастность, когда собранные материалы признаются недопустимыми доказательствами, приводит к тому, что преступник избегает уголовной ответственности.

**Ключевые слова:** дознание, орган дознания, следователь, предварительное следствие.

Исследуя различные нормы и положения современного уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации как с точки зрения теоретической обоснованности, так и с точки зрения практики правоприменения, можно заметить отсутствие системности при разработке законов, «обеспечивающих» или «сопровождающих» кодифицированные правовые акты. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации (далее УПК РФ) сложен в восприятии, неоднозначен в трактовке ряда положений, допускает, вследствие пробельности в праве, возможность неединообразного толкования ряда норм. Помимо этого он прямо предписывает дублирование некоторых функций (расследованием преступлений занимаются и следователи, и дознаватели, процессуальное различие между ними носит скорее надуманный, нежели оправданный характер). И при этом Федеральный закон от 12.08.1995 № 144-ФЗ «Об оперативно-розыскной деятельности», который должен, как «инь» и «янь», дополнять и продолжать УПК, не только почти не соприкасается с ним, но в некоторых случаях полностью отторгается им.

Уголовно-процессуальный кодекс является тем законом, который регламентирует, то есть предписывает, строго установленный порядок проведения расследования — порядок проведения проверки по материалам, возбуждения уголовного дела, выполнения определённого объёма следственных действий (строго установленный их перечень, условия, основания проведения расписаны в кодексе) и принятие итогового решения.

Следователь (дознаватель) проводит процессуальную деятельность, принимает процессуальные решения, и, в соответствии с Уголовно-процессуальным кодексом, только эти действия и решения являются *законными*.

В ситуации, когда гражданин пришел домой, увидел, что его обокрали, расстроился, вызвал полицию, по вызову приехала следственно-оперативная группа, произвела необходимые действия на месте происшествия, собрала материал, вернулась в отдел, следователь возбудил уголовное дело и стал дальше по нему работать, спорных вопросов применения норм права не возникает. Но если речь идёт о *выявлении* экономических преступлений или преступлений в сфере незаконного оборота оружия или наркотиков, возникает проблема «несоприкосновения» правовых актов.

Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности» регламентирует деятельность оперуполномоченных по раскрытию преступлений, предписывая проводить её гласными и негласными методами, перечень возможных оперативных и розыскных мероприятий даётся в законе, там же оговаривается, что мероприятия, ограничивающие конституционные права граждан, должны проводиться по судебному решению. Тем самым основная задача оперуполномоченного — это охрана общественного правопорядка, а также раскрытие и расследование преступлений. Составляющими последней задачи являются защита потерпевших, наказание виновных лиц, а также общая и частная превенция преступлений. Ожидается, что поставленные задачи должны иметь четкий и налаженный механизм реализации, закреплённый законодательно. Например, при раскрытии преступлений оперуполномоченный должен не только физически раскрыть преступление, но и иметь правовые основания результаты своей деятельности облечь в процессуальную форму, то есть придать им статус доказательств. То есть законодательно должна реализовываться закономерность — сведения, фактические данные, источники информации, полученные в ходе

оперативно-розыскных мероприятий, должны иметь четкий механизм легализации.

В то же время в перечне видов доказательств, указанных в Уголовно-процессуальном кодексе, никаких, кроме как полученных при производстве следственных действий, доказательств не указывается. Мало того, закон говорит о том, что результаты оперативно-розыскной деятельности, изложенные в соответствующих материалах, могут служить основанием принятия решения о возбуждении уголовного дела, но ничего не говорит о том, что они могут быть доказательствами по уголовному делу. Простой пример. При проведении оперативных мероприятий в целях установления факта незаконного сбыта наркотического средства становится известным, что встреча фигурантов проверки произошла недалеко от бензозаправки, снабженной видеокамерой. Оперуполномоченный обращается к владельцу заправки с просьбой оказать содействие и выдать соответствующую видеозапись. Владелец заправки, как человек сознательный, готов её выдать. И тут встает вопрос – как оперуполномоченному в рамках закона получить видеозапись так, чтобы она впоследствии приобрела статус доказательства? Ответ прост – законным образом – никак. В соответствии с уголовно-процессуальным законодательством получить какие-либо предметы или документы на законном основании можно либо при производстве обыска, либо при производстве выемки, либо в ходе проведения осмотра места происшествия, изъяв их как следы или орудия преступления. Иных легальных способов получения чего-либо закон не дает. Проанализируем имеющиеся процессуальные возможности, которые есть у оперуполномоченного для получения необходимой видеозаписи.

Статья 86 УПК РФ гласит: «Собирание доказательств осуществляется в ходе уголовного судопроизводства дознавателем, следователем, прокурором и судом путём производства следственных и иных процессуальных действий, предусмотренных настоящим Кодексом» [1]. В части 1 статьи 144 УПК РФ указано, что «При проверке сообщения о преступлении дознаватель, орган дознания, следователь, руководитель следственного органа вправе получать объяснения, образцы для сравнительного исследования, истребовать документы и предметы, изымать их в порядке, установленном настоящим Кодексом...» [1], однако, что это за порядок, Уголовно-процессуальный кодекс не разъясняет. То есть – «истребовать» он их может, а получить не может.

До возбуждения уголовного дела производство обыска и выемки невозможно, поскольку закон не называет эти следственные действия в числе тех, которые разрешено проводить в ходе доследственной проверки. Изымать запись «протоколом осмотра места происшествия» неправильно с процессуальной точки зрения – место, где встретились два бандита, не является местом происшествия, и любой адвокат может потребовать исключения этой записи как недопустимого доказательства, ссылаясь, что она получена ненадлежащим способом, то есть с нарушением закона [2; 3].

Пункт 5 части второй статьи 74 УПК РФ устанавливает, что в качестве доказательств по уголовному делу допускаются «прото-

колы следственных и судебных действий». Никаким «следственным действием» с составлением соответствующего протокола получить данный предмет при проведении *оперативно-розыскных мероприятий* нельзя, а любой другой составленный документ не будет являться допустимым доказательством при расследовании уголовного дела.

Закон допускает в качестве доказательств по уголовному делу «иные документы», казалось бы, приобщить видеозапись к материалам дела под видом «иных документов» можно, однако перед приобщением её всё-таки необходимо изъять, а это и представляет собой проблему. В результате оперуполномоченные, за неимением прямой и четкой законодательной нормы, вынуждены придумывать различные, не запрещённые законом, способы выполнения своей работы так, чтобы на стадии расследования уголовного дела, при всём многообразии источников информации и фактических данных, не остаться без доказательств по уголовному делу.

Таким образом, оперуполномоченный раскрывает преступление, но стать полноправным участником того самого процесса, который он инициировал, он не может, поскольку оперуполномоченный – лицо непроцессуальное. На наш взгляд, чтобы проверить разумность и обоснованность нормы закона, достаточно спросить – а зачем это нужно? Зачем нужно, чтобы оперуполномоченные искали обходные пути для получения документов, предметов, почему им нельзя проводить процессуальные действия по получению доказательств, почему возникает противоречие с одной стороны, наличие постановления о возбуждении уголовного дела, и с другой стороны, – отсутствие в УПК РФ нормы, разрешающей использование результатов оперативно-розыскной деятельности в качестве доказательств по уголовному делу, то есть формальные основания, становятся препятствием в ряде случаев для привлечения виновных к уголовной ответственности?

Полагаем, было бы разумным закрепление в Уголовно-процессуальном законе норм, корреспондирующих иным законам, в том числе Федеральному закону «Об оперативно-розыскной деятельности», которые позволяли бы решить простым, легальным путем вопросы получения и сохранения доказательств, чтобы уголовный процесс не становился запутанной игрой, в которой выигрывает не тот, кто прав, не тот, кто пострадал, а тот, кто лучше может найти несоответствия и нарушения, как правило, именно формальные нарушения, в действиях должностных лиц органов внутренних дел. Закон принимается в интересах законопослушных граждан и не должен создавать трудности и препятствия при раскрытии и расследовании преступлений. В этой связи заметим, что непричастностью к совершению преступлению считается, в том числе, недоказанная причастность, а недоказанная причастность может появиться в ситуации, когда доказательства виновности лица одно за другим, по разным причинам, признаются недопустимыми доказательствами, и следствием этого преступник избегает уголовной ответственности.

#### Библиографический список

1. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации от 18.12.2001 № 174-ФЗ.
2. Седых Т.В. Процессуальная деятельность следователя по взаимодействию с руководителем следственного органа. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47).
3. Сопнева Е.В. Охрана прав подозреваемого лица. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47).

#### References

1. *Ugolovno-protsessual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii ot 18.12.2001 N 174-FZ.*
2. Sedyh T.V. Processual'naya deyatel'nost' sledovatelya po vzaimodejstviyu s rukovoditelem sledstvennogo organa. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47).
3. Sopneva E.V. Ohrana prav podozrevaemogo lica. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47).

Статья поступила в редакцию 27.01.15

УДК 347.1

**Maljukov S.G.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Economics and Law, Altai Branch of Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (Barnaul, Russia), E-mail: [elektron999@mail.ru](mailto:elektron999@mail.ru)

**THE REGULATORY NATURE OF A CIVIL CONTRACT.** The article refers to the Treaty as one of the main ways of regulation of economic relations, the teaching of which is characterized by incomplete development and, above all, by the theory of contract law. The author argues that it is through agreements in the economic relations are subject to regulation by the participants is the most



efficient way of organizing economic activity. This means that civil contract as a legal phenomenon has regulatory entity. The article discusses the features of the contract as of the regulator are specified areas of its legal regulatory impact. In conclusion, the author emphasizes that the mission of a civil contract is its instrumental value, i.e. the value of "tools" and "means" solving problems and achieving the objectives of the parties. The article on the whole studies the theoretical development of the notion of a regulatory nature of a civil contract.

**Key words:** economic relations, civil contract, regulatory function, value characteristics of a contract, regulator of relations.

**С.Г. Малюков.**, канд. юр. наук, доц. каф. экономики и права Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: [elektron999@mail.ru](mailto:elektron999@mail.ru)

## РЕГУЛЯТИВНАЯ СУЩНОСТЬ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ДОГОВОРА

В статье говорится о договоре, в частности – о теории договорного права, как об одном из основных способов регулирования экономических связей, изучение которого характеризуется пока неполной разработанностью. Автор работы утверждает, что именно с помощью договоров экономические отношения подвергаются саморегулированию их участниками – наиболее эффективному способу организации хозяйственной деятельности. Это означает, что гражданско-правовой договор как правовое явление имеет регулятивную сущность. В статье рассматриваются функции договора как регулятора, уточняются направления его правового регулятивного воздействия. В заключении статьи автор подчеркивает, что миссия гражданско-правового договора состоит в его инструментальной ценности, т.е. ценности «инструмента», «средства» решения задач и реализации целей сторонами. Статья посвящена теоретической разработке такого понятия как регулятивная сущность гражданско-правового договора.

**Ключевые слова:** экономические отношения, гражданско-правовой договор, регулятивная функция, ценностные характеристики договора, регулятор отношений.

Гражданско-правовой договор всегда был одним из основных объектов исследования отечественной цивилистики, что обусловлено значением договора как важнейшего основания возникновения гражданских прав и обязанностей [1]. В последнее время активизировалось изучение договора с общетеоретических позиций, так как в российской юридической науке пока не сложилось устойчивого понимания договора, адекватно отражающего его юридическую природу.

Гражданско-правовой договор представляет собой основную, важнейшую правовую форму экономических отношений обмена. Это связано с тем, что имущественный (или иными словами гражданско-правовой) оборот как юридическое выражение товарно-денежных, рыночных экономических связей складывается из многочисленных конкретных актов отчуждения и присвоения имущества (товара), совершаемых собственниками или иными законными владельцами и в подавляющем большинстве случаев выражающих согласованную волю товаровладельцев.

В рыночном хозяйстве договор стал одним из основных способов регулирования экономических взаимосвязей, так как его участники, будучи собственниками, по своему усмотрению определяют направления и порядок использования принадлежащего им имущества: организуют производство и сбыт своей продукции (товаров, работ, услуг) путём заключения и исполнения договоров со своими контрагентами. В большинстве случаев условия договоров формируются самими сторонами и отражают баланс их частных интересов, учитывающий конкретную экономическую ситуацию.

Таким образом, как указывается в научной литературе, именно с помощью договоров экономические отношения подвергаются саморегулированию их участниками – наиболее эффективному способу организации хозяйственной деятельности. Это означает, что гражданско-правовой договор как правовое явление имеет регулятивную сущность. Парадоксально, но до сих пор эта сущность договора остается почти неизученной. Между тем для понимания договора как правового феномена необходимо выявить его регулятивные свойства.

Принято считать, что назначение гражданско-правового договора состоит в том, чтобы быть регулятором – определять, упорядочивать и охранять существующие отношения сторон.

Научные положения о договоре как «регуляторе» могут быть признаны вполне конструктивными. С этих позиций договор, стало быть, регулятор:

- нормативный, ибо, как отмечалось, договор нацелен на то, чтобы ввести в отношения начала упорядоченности между вступившими в него сторонами и начала признанности с не вступившими в него третьими лицами;

- ценностный, ибо договор является универсальной основой для того, чтобы действовать в соответствии с его условиями и

различать те или иные поступки сторон, которые совершены в соответствии, либо в отступление от его условий.

Даже в той плоскости, когда договор рассматривается только как регулятор отношений, его миссия является более широкой. Договор как средство (инструмент) регулирования взаимоотношений его участников предстает в виде согласованной сторонами и ставшей для них юридически обязательной программой их совместных действий по достижению определенного экономического (имущественного) результата.

В этом отношении представляется принципиально важным с необходимой строгостью очертить функции договора как регулятора. Это:

- утверждение нормативных начал во взаимоотношениях сторон;

- регулятивное правовое воздействие на отношения.

В настоящее время значение гражданско-правового договора как юридического регулятора отмечается на страницах многих научных и учебных изданий. Во многом такой подход к договору, когда он рассматривается в качестве «регулятора», связан с утвердившейся в современной науке теорией, в частности, с представлением о том, что договор как юридическое явление близок к закону, по своей юридической природе является правовым актом и в этом своём качестве регулирует правовые отношения сторон между собой или также с другими субъектами права, наделёнными правами по отношению к сторонам договора.

В действительности договор даёт своим участникам возможность свободно согласовывать взаимные интересы и цели, определять необходимые действия по их достижению. Вместе с тем он придает результатам такого согласования общеобязательную для сторон юридическую силу, при необходимости обеспечивающую принудительную реализацию.

Сама по себе миссия договора как регулятора уникальна. В этой плоскости оценка роли договора на «регулятивном уровне» во многом сводится к функциям по кантовским определениям «механического устройства» – такого «устройства», «которое, подобно гражданскому организму, сможет сохраняться автоматически» [2].

Для углубленного рассмотрения такой характеристики договора как «регулятора» необходимо всегда уточнять направления его правового регулятивного воздействия. Иначе можно неоправданно возвеличить назначение договора на «регулятивном уровне», представив его – чуть ли не в виде универсального средства решения всех проблем. Примечательно, но именно такое представление о договоре нередко культивируется в настоящее время (5). В действительности же договор – вовсе не всемогущий «регулятор». Его регулятивное воздействие наряду с утверждением правил взаимодействия сторон ограничено строго определенными направлениями.

Главными из них вытекают из того решающего, что характеризует историческое предназначение договора, – быть обязательным для сторон договора и третьих лиц критерием поведения и в этом отношении оптимальной формой для определения и согласования их взаимодействий. То есть, в первую очередь, не из того, что нередко понимается под словом «регулировать», – не «предписывать», не властно направлять поведение сторон, не напрямую его регламентировать, а рассчитывать, прежде всего, на активность и инициативу, которые должны существовать и сохраняться в известных границах, но при этом ограничиваться императивными нормами гражданского законодательства.

Договор в той плоскости, в которой он выступает в качестве регулятора, реально пребывает, живет, функционирует в гуще фактических отношений, является для них особой «формой». Договор как эффективный регулятор (оптимальный и уникальный), является основным способом вносить в отношении нормативные начала и обладает в связи с этим рядом высокозначимых регулятивных свойств.

В этом отношении едва ли оправдано сдержанное отношение к договору как к выполняющему своего рода «механические» рутинные и прозаические функции. Ранее обращалось внимание на то, что характеристика договора как регулятора – не завершающий, не конечный пункт его постижения, а только начальная, стартовая его ступень, хотя и сама по себе существенно важная.

Подведем теперь некоторые итоги рассмотрения договора в качестве регулятора. В связи с развитием направления фи-

лософской мысли, называемой аксиологией (учением о ценностях), стало возможным охарактеризовать договор как регулятор в современных категориях.

Договор – это не просто правовое средство регулирования правоотношений, но такое «средство», которое выступает как ценность.

Как правовой регулятор договор обладает гибкостью, причем гораздо большей, нежели закон. С помощью договора стороны могут дорегулировать свои отношения, не урегулированные законом, или даже в допускаемых пределах адаптировать к своим потребностям законодательное регулирование.

Если не идти дальше рассмотрения договора как регулятора, а ограничиться только этим, то его миссия состоит, прежде всего, в инструментальной ценности, т.е. ценности «инструмента», «средства» решения задач и реализации целей сторонами. Характеристики договора через категории аксиологии, т.е. в качестве самостоятельной ценности, углубили представления о значении договора как регулятора, разукрасили их современными определениями, многозначной философской лексикой.

Вместе с тем необходимо отметить, что само по себе освещение договора в качестве ценности – поскольку он рассматривается под углом его регулятивных функций – всё же не дает существенного углубления юридических знаний. Принципиально новые ценностные характеристики договора открываются только при анализе его значения, роли и оказываемого им функционального воздействия.

#### Библиографический список

1. Казанцев М.Ф. Гражданско-правовое договорное регулирование: исходные положения концепции. *Правоведение*. 2003; 2: 90-102.
2. Малинова И.П. *Философия правотворчества*. Екатеринбург, 1996.
3. *Гражданское право*. Под ред. Е.А. Суханова. Москва, 1999; Т.2, Полутом 1: 150-152.

#### References

1. Kazancev M.F. Grazhdansko-pravovoe dogovornoe regulirovanie: ishodnye polozheniya koncepcii. *Pravovedenie*. 2003; 2: 90-102.
2. Malinova I.P. *Filosofiya pravotvorchestva*. Ekaterinburg, 1996.
3. *Grazhdanskoe pravo*. Pod red. E.A. Suhanova. Moskva, 1999; T.2, Polutom 1: 150-152.

Статья поступила в редакцию 26.12.15

УДК 34.342

**Maljukov S.G.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Economics and Law, Altai Branch of Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (Barnaul, Russia), E-mail: [elektron999@mail.ru](mailto:elektron999@mail.ru)

**THE EVOLUTION OF THE CONSTITUTIONAL-LEGAL REGULATION OF THE HUMAN RIGHT TO SOCIAL SECURITY IN RUSSIA.** The purpose of this article is to trace the main lines of the development of the constitutional-legal regulation of such industries as the right to social security on the basis of the analysis not only of the norms of the constitutions and legal acts, revealing and detailing declarative provisions of the Constitution, and to identify the nature of the modern constitutional law of social security. The author comes to the conclusion that the right to social security is rapidly improving and covers the area of relationship, which recently was beyond the scope of legal regulation. The law of social security is a kind of indicator of social policy. In the conclusion the author comes to the conclusion that the Constitutional formula of the modern law of social security was formed under the influence of both domestic and international law.

**Key words:** social rights of citizens, constitutional regulation of rights, Constitution, social welfare, social policy of a state.

**С.Г. Малюков**, канд. юр. наук, доц. каф. экономики и права Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (Алтайский филиал), г. Барнаул, E-mail: [elektron999@mail.ru](mailto:elektron999@mail.ru)

## ПРОЦЕСС ЭВОЛЮЦИИ КОНСТИТУЦИОННО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРАВА ЧЕЛОВЕКА НА СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РОССИИ

Целью данной статьи является проследить основные направления развития конституционно-правового регулирования такой отрасли права, как право социального обеспечения, на основе анализа не только норм конституций, но и правовых актов, раскрывающих и детализирующих декларативные положения конституций, и выявить природу современных конституционных основ права социального обеспечения. Автор приходит к выводу, что право социального обеспечения динамично совершенствуется и охватывает области отношений, которые совсем недавно находились за рамками правовой регламентации. Нормы права социального обеспечения служат своеобразным индикатором социальной политики государства. В заключении статьи автор приходит к выводу, что Конституционная формула современных основ права социального обеспечения сформировалась под влиянием как отечественного, так и международного права.

**Ключевые слова:** социальные права граждан, конституционное регулирование права, конституция, социальное обеспечение, социальная политика государства.

Впервые социальные права граждан получили конституционное закрепление в Конституции СССР 1936 г., статья 120, которая представляла право на материальное обеспечение в старости, в случае болезни при потере трудоспособности гражданам СССР. Это право обеспечивалось широким развитием социального страхования рабочих и служащих за счет государства, бесплатной медицинской помощью трудящимся, предоставлением в пользование широкой сети курортов (ч. 2 ст. 120 Конституции СССР 1936 г.).

Безусловно, конституционное регулирование права на социальное обеспечение дало импульс для создания системы социального обеспечения, однако Великая Отечественная война замедлила этот процесс, и он завершился в 60-е годы XX века. 5 февраля 1955 г. Президиум ВСЦПС утвердил Положение «О порядке назначения и выплаты пособий по государственному социальному страхованию», которое установило систему государственных пособий. 14 июля 1956 г. Был принят Закон СССР «О государственных пенсиях», который объединил все основные виды пенсий и установил общие правила и порядок их назначения и выплаты. Как верно отмечает М.О. Буянова, с принятием этого закона было отменено около тысячи ранее изданных актов, а законодательство о социальном обеспечении стало более централизованным и доступным для широких масс трудящихся [1]. Закон СССР от 15 июля 1964 г. «О пенсиях и пособиях членам колхозов» распространил на колхозников социальное страхование и пенсионное обеспечение.

Необходимо отметить, что как самостоятельная отрасль право социального обеспечения выделилось в середине 70-х гг. XX века. В период образования СССР (1922 г.) и позднее (в 30-е годы) социальное обеспечение считалось частью административного права. В 50-х годах с появлением нового пенсионного законодательства социальное обеспечение рабочих и служащих стало рассматриваться в рамках предмета трудового права, а социальное обеспечение колхозников – в рамках предмета колхозного права.

Продолжением и юридическим закреплением развития социальной программы Советского государства стало принятие Конституции СССР 1977 г. Конституция СССР 1977 г., как и прежние Советские конституции была традиционно российской, т.е. преимущественно коллективистской – во много ставила интересы общества впереди интересов отдельного человека. Но уже одно то, что в структуре Основного Закона раздел о взаимоотношениях государства и личности был восстановлен на втором месте после основ общественного строя и политики, а содержание самого раздела было значительно расширено, является существенным шагом вперед [2]. По сравнению с главой X Конституции СССР 1936 года об основных правах и обязанностях граждан, состоящей из 16 статей, раздел «государство и личность» Основного Закона СССР 1977 г. включает в себя 2 главы и 37 статей. Развитие статуса личности в нём шло по четырём основным направлениям: во-первых, расширялись права и свободы, зафиксированные ранее; во-вторых, вводились многие новые права и свободы; в-третьих, укреплялась взаимосвязь прав и свобод граждан с их обязанностями; в-четвертых, одновременно с расширением прав и свобод предусматривалось усиление их политических, экономических и, в особенности, юридических гарантий [3].

Однако с последним утверждением можно не согласиться, проанализировав некоторые статьи Конституции СССР 1977 г., в частности ст. 43 гласит: «Граждане СССР имеют право на материальное обеспечение в старости, в случае болезни. Полной или частичной утраты трудоспособности, а также потери кормильца. Это право гарантируется социальным страхованием рабочих, служащих и колхозников, пособиями по временной нетрудоспособности; выплатой за счет государства и колхозов пенсий по возрасту, инвалидности и по случаю потери кормильца; трудоустройством граждан, частично утративших трудоспособность; заботой о престарелых гражданах и об инвалидах; другими формами социального обеспечения». Право граждан СССР на охрану здоровья (ст.42) обеспечивалось бесплатной квалифицированной медицинской помощью, оказываемой государственными учреждениями здравоохранения; расширением сети лечебно-профилактических учреждений; развитием и совершенствованием техники безопасности и производственной санитарии; проведением профилактических мероприятий; мерами по оздоровлению окружающей среды; развертыванием научных исследований в сфере здравоохранения. Действительно, как отмечает ряд авторов, в любой статье, посвященной правам

граждан, большую часть текста занимают именно гарантии того или иного права [4]. Однако вряд ли перечисленные в рассмотренных статьях гарантии можно назвать юридическими.

С распадом СССР утратила силу Конституция СССР и до принятия Конституции РФ 1993 года действовал Основной Закон РСФСР 1978 года, который практически дословно дублировал нормы союзной конституции, в том числе и касающиеся социального обеспечения. К моменту распада СССР были сформированы основные институты права социального обеспечения (пенсии, пособия, медицинская помощь и лечение), которые продолжили свое развитие Российской Федерации с учетом позитивных начал, заложенных советским законодательством о социальном обеспечении, и изменений в социально-экономической ситуации.

Уже в середине XX века были приняты два важных международных документа, регулирующих права человека – Всеобщая декларация прав человека (1948 г.) и Пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966 г.), которые признали права каждого на социальное обеспечение и достойный уровень жизни, гарантирующий человеку возможность удовлетворения его основных потребностей, общечеловеческими ценностями цивилизованного общества. Однако во внутреннем законодательстве международные нормы впервые были закреплены лишь в 1991 г. в Декларации прав и свобод человека и гражданина РСФСР. Декларация провозгласила, что права и свободы принадлежат человеку от рождения, закрепила право каждого (а не только гражданина, как было установлено в советских конституциях) на социальное обеспечение по возрасту, в случае утраты трудоспособности, потери кормильца и в иных случаях, установленных законом, установила один из важнейших принципов права социального обеспечения – пенсии, пособия и другие виды социальной помощи должны обеспечивать уровень жизни не ниже установленного законом прожиточного минимума.

Вслед за Декларацией Конституция РФ 1993 года провозгласила, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью, а признание, соблюдение и защита прав и свобод становятся обязанностью государства (ст. 2), гарантированность провозглашенных прав обеспечивается государством путем проведения им соответствующей социальной политики. Согласно ст. 7 Конституции РФ, Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Разделяя позицию Мироновой Т.К. о том, что Конституция РФ, определившая Россию как социальное государство, требует значительных изменений в законодательстве о социальном обеспечении и его дальнейшего развития, [5] нужно отметить, что дальнейшее совершенствование законодательства в этой области должно основываться на принципе преемственности в праве и на основе новых концепций, связанных с переходом к рыночной экономике.

В условиях формирования российской государственности (в начале 90-х гг. XX века) и после вступления в силу Конституции РФ существенно изменилось содержание институтов права социального обеспечения.

Так, в сфере пенсионного обеспечения с принятием Закона РФ от 20 ноября 1990 г. «О государственных пенсиях в Российской Федерации» изменились условия назначения пенсий и порядок определения их размеров в зависимости от стоимости жизни и оплаты труда, впервые было закреплено право граждан на социальные пенсии. Впоследствии нормы этого закона были частично инкорпорированы в Федеральный закон от 15 декабря 2001 года «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации». Законом РФ от 12 февраля 1993 года «О пенсионном обеспечении лиц, проходивших военную службу, службу в органах внутренних дел, и их семей» были установлены особые условия назначения пенсий военнослужащим и приравненных к ним лицам. В 2001 году были приняты еще два основополагающих закона в области пенсионного обеспечения – Федеральный закон «Об обязательном пенсионном страховании в Российской Федерации» и Федеральный закон «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», которые в сложившихся экономических, демографических и социальных условиях, на основе государственного пенсионного страхования гарантировать пенсионное обеспечение в старости, в случае инвалидности, при потере кормильца.

Существенные изменения произошли в системе пособий. Закон РФ от 19 апреля 1991 года «О занятости населения в РФ» ввел пособие по безработице. Единая система государственных

пособий гражданам, имеющим детей, была установлена Федеральным законом от 19 мая 1995 года. Федеральный закон от 12 января 1996 года «О погребении и похоронном деле» закрепил право лиц, осуществляющих похороны, на получение соответствующего пособия, либо на бесплатные ритуальные услуги в размере, не превышающем пособие. Введен ряд новых пособий: единовременные пособия предусмотрены для лиц, пострадавших в связи с участием в борьбе с терроризмом (Федеральный закон от 25 июля 1998 года «О борьбе с терроризмом»); для медицинских работников, заразившихся вирусом иммунодефицита человека при выполнении своих обязанностей (Федеральный закон от 30 марта 1995 года «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)» и другие.

С 1991 года начинает создаваться реальная база для закрепления прав граждан в области охраны здоровья. Закон РФ от 28 июня 1991 года «О медицинском страховании граждан в РФ» впервые ввел медицинское страхование, которое гарантирует гражданам получение медицинской помощи за счет накопленных средств и обеспечивает конституционное право граждан России на медицинскую помощь. Основы законодательства об охране здоровья граждан от 22 июля 1993 года регламентировали виды медико-социальной помощи и порядок ее предоставления. Фе-

деральный закон от 22 июня 1998 года «О лекарственных средствах» закрепил государственное регулирование обеспечения лекарственными средствами, определил категории граждан, имеющих льготы на получение лекарственных средств.

Право граждан на социальное обслуживание, его виды и содержание установлены Федеральным законом от 15 ноября 1995 года «Об основах социального обслуживания населения в РФ» и Федеральным законом от 2 августа 1995 года «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов».

В современный период развития общества право социального обеспечения динамично совершенствуется и охватывает области отношений, которые совсем недавно находились за рамками правовой регламентации. Нормы права социального обеспечения служат своеобразным индикатором социальной политики государства.

Конституционная формула современных основ права социального обеспечения явилась объективным следствием реформ, проводимых в СССР и России, и сформировалась под влиянием как отечественного, так и международного права. В совокупности её формальной и реальной сторон она отразила особенности исторического развития социального обеспечения в России, а также попытку соединить общемировые подходы к социальному обеспечению с российскими ценностями и традициями.

#### Библиографический список

1. *Право социального обеспечения*. Под ред. К.Н. Гусова. Москва: Проспект, 2001.
2. Лукьянова, Е.А. Значение Конституции 1977 г. в развитии источников российского государственного права. *Государство и право*. 2001; 4.
3. *Конституция СССР. Политико-правовой комментарий*. Москва, 1982.
4. Кукушкин Ю.С., Чистяков О.И. *Очерк истории Советской Конституции*. Москва: Политиздат, 1987.
5. Миронова Т.К. Развитие законодательства о социальном обеспечении: новые подходы. *Государство и право*. 1995; 2.

#### References

1. *Pravo social'nogo obespecheniya*. Pod red. K.N. Gusova. Moskva: Prospekt, 2001.
2. Luk'yanova, E.A. Znachenie Konstitucii 1977 g. v razvitii istochnikov rossijskogo gosudarstvennogo prava. *Gosudarstvo i pravo*. 2001; 4.
3. *Konstituciya SSSR. Politiko-pravovoj kommentarij*. Moskva, 1982.
4. Kukushkin Yu.S., Chistyakov O.I. *Ocherk istorii Sovetskoy Konstitucii*. Moskva: Politizdat, 1987.
5. Mironova T.K. Razvitiye zakonodatel'stva o social'nom obespechenii: novye podhody. *Gosudarstvo i pravo*. 1995; 2.

Статья поступила в редакцию 26.12.14

УДК 343

**Pashayev Kh.P.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Criminal, Administrative Law and Process, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: p\_khalik@mail.ru

**ON THE DETERMINANTS OF CRIME IN MODERN RUSSIA (CRIMINAL AND CRIMINOLOGICAL ASPECTS).** The article deals with current issues of the causes of criminalization of the Russian society (the criminal law and criminological aspects). The author particularly studies the impact of this problem on the change of life of the population. The material of the paper provides a comparative analysis and statistics of crimes committed in the territory of the Russian Federation with the reported crimes in the period of 2014. The ratio shows principles of national law in the regulation of natural rights and freedoms. The researcher discusses the question of tendencies of the state of crimes in the modern Russian society. The work provides an analysis of quantitative and qualitative indicators of crimes. The author examines the determinants of national crimes and highlighted the significant impact of socio-economic, political and legal reforms. Commitment of crimes are studied in connection with the wealth of criminals.

**Key words:** crime, criminalization, law, society, law, population.

**Х.П. Пашаев**, канд. филос. наук, доц. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: p\_khalik@mail.ru

## О ДЕТЕРМИНАНТАХ ПРЕСТУПНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ (УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ И КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ)

В статье рассматриваются актуальные вопросы причин криминализации российского общества (уголовно-правовой и криминологический аспекты), влияние этой проблемы на изменение жизнедеятельности населения, приводится анализ и статистика совершённых преступлений на территории Российской Федерации с учётом зарегистрированных преступлений в период 2014 г. Показано соотношение принципов национального права в сфере регулирования естественных прав и свобод человека. Исследованы тенденции состояния преступности современного российского общества. Определены некоторые показатели преступности. Рассмотрены национальные детерминанты преступлений и выявлены последствия социально-экономических и политико-правовых преобразований в России.

**Ключевые слова:** преступность, преступления, криминализации, законодательство, общество, право, население.



Одной из приоритетных задач современного российского правового государства является неукоснительное соблюдение и защита прав и свобод человека. Разработка и реализация мер уголовной политики, направленных на достижение намеченной цели, обусловлены осложнением криминальной ситуации в России. Масштабы распространения преступности, появление ее новых форм вызывают необходимость дальнейшего развития и совершенствования уголовного законодательства, проведения программ в рамках международного сотрудничества в области обеспечения прав и свобод граждан, их защиты от противоправных посягательств.

Т.И. Заславская вполне справедливо отмечает, что структура российского общества претерпела заметные изменения по сравнению с советским временем, сохраняя при этом многие прежние черты. Для её существенной трансформации необходимо системное преобразование институтов собственности и власти, которое займет многие годы. Тем временем стратификация общества будет и далее терять жесткость и однозначность. Границы между группами и слоями станут еще более «размытыми», возникнет множество маргинальных групп с неопределённым или противоречивым статусом. На первый взгляд эта тенденция напоминает размывание социально-классовой структуры, наблюдаемое в современных западных обществах, но скорее всего это сходство формально. Дело в том, что возникновение относительно однородных «обществ среднего класса» характерно для постиндустриализма. Россия же не только не переросла индустриальной стадии развития, но и переживает тяжелейший кризис, отбросивший её экономику далеко назад. В этих условиях социально-классовые различия в положении общественных групп приобретают особую значимость. Они прорисовываются даже резче, чем прежде, во многом определяя другие стороны социального статуса [1, с. 43].

Доля россиян, не имеющих ни собственных капиталов, ни доступа к распределению государственных благ, за последние годы уменьшилась. Но они по-прежнему составляют самую массовую часть общества. Экономический потенциал этих людей определяется уровнем доходов от работы по найму. Главные же сдвиги в их положении заключаются, во-первых, в гораздо более резкой, чем прежде, имущественной поляризации и, во-вторых, в почти полном исчезновении зависимости между трудом и доходом. При этом значительная часть населения оказалась вытесненной за порог бедности и даже нищеты [2, с. 59].

Анализ степени криминализации общества в целом показывает, насколько глубоко она поразила все социальные слои и сколь неутешительны тенденции её развития, а общими причинами к тому являются: духовный кризис, падение традиционных нравственных ценностей проявлением которого является рост алкоголизации и наркотизации населения, социальные противоречия в период политической, идеологической, экономической и правовой реформы, системный кризис общества, (кризис экономики, социальной сферы, идеологии, права), неравенство между богатыми и бедными, кризис мер борьбы с преступностью, соединённый с недостатками её правовой базы, прекращением и резким ухудшением функционирования отдельных её элементов (системы профилактики, предупреждения и пресечения преступлений, отсутствие добровольных народных дружин, товарищеских судов, общественных организаций, наблюдательных комиссий, высокой сознательности), недостаточным мате-

риальным обеспечением деятельности правоохранительных органов, компетентными органами, в том числе и органами местного самоуправления, экономические противоречия, связанные с прекращением работы многих промышленных предприятий и сельскохозяйственных объединений, безработицей и бедностью, распространившийся на все слои российского общества правовой нигилизм, выражающийся в пренебрежении правилами поведения в обществе, утрате доверия населения к коррумпированным чиновникам силовых и властных структур. Изложенные причины, на наш взгляд являются одними из факторов криминализации современного общества, о чём свидетельствует уголовная статистика. Так, на территории России в 2014 году органами внутренних дел рассмотрено 29,28 млн. заявлений (сообщений) о происшествиях. Почти по каждому семнадцатому сообщению (5,9%) принято решение о возбуждении уголовного дела. Всего возбуждено 1728,6 тыс. уголовных дел. Зарегистрировано 2166,4 тыс. преступлений при этом рост регистрируемых преступлений отмечен в 33 субъектах Российской Федерации. В результате преступных посягательств погибло 35 тыс. человек, здоровью 52,6 тыс. человек причинен тяжкий вред. Ущерб от преступлений составил 349,34 млрд. рублей, при этом почти половину всех зарегистрированных преступлений (45,3%) составляют хищения чужого имущества, совершенные путем: кражи – 891,9 тыс., грабежа – 76,2 тыс., разбоя – 14,2 тыс. Каждая четвертая кража (25,6%), каждый двадцать второй грабеж (4,5%), и каждое тринадцатое разбойное нападение (7,6%) были сопряжены с незаконным проникновением в жилище, помещение или иное хранилище. Каждое двадцать восьмое (3,6%) зарегистрированное преступление – квартирная кража [3].

В этой связи представляется актуальной проблема применения норм действующего уголовного законодательства, анализ которой позволяет выделить ряд вопросов, разрешение которых детерминирует возможность повышения эффективности правоприменительной практики. К числу подобных проблем относятся: наличие в Уголовном кодексе Российской Федерации значительного количества бланкетных норм при отсутствии уголовно-правовой основы их применения, нестабильность уголовного законодательства и законодательства, в нормах которого определяется и раскрывается содержание признаков, не определенных в бланкетных нормах УК РФ, недостаточная системность законодательства Российской Федерации, с одной стороны, в рамках УК РФ и, с другой - уголовно-правовых норм и норм других отраслей законодательства, неточность и расплывчатость формулирования уголовно-правовых норм, отсутствие определения соотносимости уголовно-правовых норм как общих и специальных, противоречивость уголовно-правовых норм, установление в УК РФ норм, не применяемых в следственной и судебной практике, отсутствие в УК РФ ряда необходимых разъяснительных норм. Данные проблемы взаимосвязаны и часто пересекаются. На наш взгляд, многие поправки, вносимые в уголовное законодательство, в действительности снижают степень обеспечения криминальной безопасности человека, и одним из ярких примеров подобного факта может служить устранение нижних пределов санкций за ряд распространенных тяжких и особо тяжких преступлений. Федеральным законом № 26-ФЗ от 07.03.2011 «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации», где были исключены нижние пределы наказаний по более чем 60 составам преступлений [4, с. 8].

#### Библиографический список

1. Заславская Т.И. *Социальные слои России. Путь в XXI век (стратегические проблемы и перспективы российской экономики)*. Под ред. Д.С. Львова. Москва: Экономика, 1999.
2. Панова Е.В. Гуманизм и проблема социального неравенства в современном российском обществе. *Философия и будущее цивилизации*. Тезисы докладов и выступлений IV Российского философского конгресса (Москва, 24-28 мая 2005 г.): в 5 т. Москва: Современные тетради, 2005; Т.5.
3. *ГИЦ МВД России*. Available at: /mvd.ru/mvd/structure/
4. Гаухман Л.Д. Актуальные проблемы уголовного законодательства РФ и направления его совершенствования *Современные проблемы теории и практики борьбы с преступностью*. Москва: ИГП РАН, 2012.

#### References

1. Zaslavskaya T.I. *Social'nye sloi Rossii. Put' v XXI vek (strategicheskie problemy i perspektivy rossijskoj `ekonomiki)*. Pod red. D.S. L'vova. Moskva: `Ekonomika, 1999.
2. Panova E.V. Gumanizm i problema social'nogo neravenstva v sovremennom rossijskom obschestve. *Filosofiya i budushee civilizacii*. Tezisy dokladov i vystuplenij IV Rossijskogo filosofskogo kongressa (Moskva, 24-28 maya 2005 g.): v 5 t. Moskva: Sovremennye tetrad, 2005; T.5.
3. *GIC MVD Rossii*. Available at: /mvd.ru/mvd/structure/
4. Gauhman L.D. Aktual'nye problemy ugovornogo zakonodatel'stva RF i napravleniya ego sovershenstvovaniya *Sovremennye problemy teorii i praktiki bor'by s prestupnost'yu*. Moskva: IGP RAN, 2012.

Статья поступила в редакцию 15.01.15

УДК 343.1

**Sedih T.V.**, *Cand. of Sciences (Politics), senior lecturer, Criminal Process Department, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs (Stavropol, Russia), E-mail: sedix81@mail.ru*

**WAYS TO IMPROVE THE CRIMINAL-PROCEDURAL LEGISLATION OF THE SUBJECTS OF THE CRIMINAL PROCESS (WITH REFERENCE TO PROTECTION OF LEGITIMATE INTERESTS OF PARTICIPANTS OF CRIMINAL PROCEDURAL ACTIVITIES).** The article deals with problems of development of the Russian criminal procedural legislation of subjects in a criminal process. Problems of improvement of the criminal-procedural legislation is considered with reference to the possibilities of ensuring better protection of the legitimate interests of participants of criminal procedural activities. The research is based on the analysis of modern research works. The author proposes to amend the code of criminal procedure principles, providing for the equality of citizens before the law and court, full and objective investigation of the circumstances of the case; to provide for in the code of criminal procedure as a new principle of the criminal process, the principle of "security of person", suggesting a clear definition of criteria for the limitation of rights and freedoms in the sphere of the criminal process and the application of security measures in relation to persons assisting in the implementation of fair justice.

**Key words:** criminal procedure law, participants in criminal proceedings, subjects of application of norms of criminal procedure law.

**Т.В. Седых**, канд. полит. наук, доц. каф. уголовного процесса, ФГКОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» Ставропольский филиал, г. Ставрополь, E-mail: sedix81@mail.ru

## ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ СУБЪЕКТОВ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА (на примере защиты законных интересов участников уголовно-процессуальной деятельности)

В статье рассмотрены проблемы совершенствования уголовно-процессуального законодательства на примере возможностей обеспечения лучшей защиты законных интересов участников уголовно-процессуальной деятельности. На основе анализа современных исследований, автор предлагает дополнить УПК РФ принципами, предусматривающими равенство граждан перед законом и судом, полное и объективное исследование обстоятельств дела; предусмотреть в УПК РФ в качестве нового принципа уголовного процесса принцип «обеспечение безопасности личности», предполагающий четкое определение критериев ограничений прав и свобод личности в сфере уголовного процесса и применение мер безопасности в отношении лиц, содействующих осуществлению справедливого правосудия.

**Ключевые слова:** уголовно-процессуальное законодательство, участники уголовного судопроизводства, субъекты применения норм уголовно-процессуального законодательства.

Как известно, субъектами уголовного процесса являются органы государства, должностные лица, граждане, юридические лица, участвующие в процессе, как носители определённых прав и обязанностей. Рассмотрим основные пути совершенствования уголовно-процессуального законодательства в сфере субъектов уголовного процесса на примере защиты законных интересов участников уголовно-процессуальной деятельности.

Закон исходит из того, что гарантии прав участников процесса являются условиями, без которых правосудие и уголовный процесс не могут обеспечить выполнение стоящих перед ними задач. Поэтому закон обязывает суд, прокурора, следователя и лицо, производящее дознание, не только разъяснять участвующим в уголовном деле лицам их права, но и обеспечивать возможность осуществления данных прав. В то же время недостатки в законодательствах России, связанные с принципами уголовного процесса, должны быть восполнены, в том числе путём включения их в закон, т.к. они непосредственно связаны с обеспечением прав участников уголовного процесса. В этой связи представляется целесообразным предложение о введении в УПК РФ принципа безопасности личности, который бы включал в себя следующие положения: а) производство по уголовному делу предполагает, что любые ограничения прав и свобод личности со стороны лиц, осуществляющих её, возможны только в целях и на основаниях, указанных в законе; б) права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства; в) каждому гарантируется обеспечение конституционных прав и свобод личности при ведении производства по уголовному делу, а также безопасность при производстве следственных действий на любой стадии судопроизводства.

Системный анализ законодательства России, социологические и другие данные, показывают: а) посткриминальное воздействие осуществляется на протяжении всего уголовного процесса;

б) системе обеспечения безопасности участников процесса присуще самостоятельное содержание; в) незащищённость прав, свобод, чести и достоинства личности, в первую очередь от посткриминального воздействия, парализует уголовное судопроизводство [1].

Вместе с тем, меры безопасности следует классифицировать в зависимости от того, в рамках какой стадии процесса эти меры могут применяться. Круг уголовно-процессуальных мер, направленных на обеспечение безопасности участников уголовного процесса, следует расширить за счёт мер, которые не противоречат международно-правовым стандартам, и прошли апробацию в зарубежных странах. К таким мерам относятся: установление секретности сведений о защищаемом лице; возможность использования при предъявлении для опознания фото- и видеоизображения опознаваемого; воспроизведение звукозаписи, демонстрация видео и киносъемок этих показаний и т. п.. Например, во Франции при допросе в ходе дознания свидетель вместо своего адреса вправе назвать адрес ближайших к его месту жительства комиссариата или жандармской бригады. Такой «квази-адрес» используется и в последующих стадиях процесса [2].

Меры государственной защиты могут быть также применены до возбуждения уголовного дела в отношении заявителя, очевидцев и пострадавшего от преступления либо иных лиц, способствующих предупреждению или раскрытию преступления. Однако правовое положение лиц, пострадавших от преступления, а также лиц, которые располагают сведениями, имеющими значение для расследования по уголовному делу, на данной стадии уголовного процесса не регламентировано. В стадии возбуждения уголовного дела статус участника процесса могут обрести не только заявители и очевидцы, но и лица, задержанные по подозрению в совершении преступления. Но они на данном этапе собственного статуса не имеют, или их статус недостаточно чётко определён в законе, что не способствует реализации ими в защите своих законных интересов.

На рассматриваемом этапе досудебного производства по уголовному делу в отношении указанных лиц применению подлежат, прежде всего, меры, определяемые как неотложные: охрана жилища и имущества; личная охрана; выдача специальных средств индивидуальной защиты, связи и оповещения об опасности; временное помещение в безопасное место; обеспечение конфиденциальности сведений о защищаемом лице. Применение указанных мер безопасности в каждом конкретном случае носит индивидуальный характер. В зависимости от соответствия содержания той или иной меры безопасности и должен решаться вопрос о допустимости применения мер защиты в пределах данной стадии (стадий) уголовного процесса.

Среди всех видов процессуальной деятельности особое место в качестве гарантии прав и интересов личности в сфере уголовного судопроизводства принадлежит деятельности защитника, участвующего в уголовном процессе в качестве защитника обвиняемого (подозреваемого), представителя потерпевшего и других участников процесса. Так, одной из важнейших гарантий обеспечения прав и законных интересов обвиняемого, являющегося несовершеннолетним или по своему физическому или психическому состоянию лишённого возможности самостоятельно защищать свои права и законные интересы, законом определено обязательное участие в уголовном деле не только их законных представителей (ст. 48 УПК РФ), но и участие защитника (ст. 50, 51 УПК РФ). Однако такая возможность по УПК РФ не предоставлена потерпевшему, что не вполне соответствует принципам уголовного процесса (ч. 3 ст. 123 Конституции РФ) и требованиям норм морали (справедливости и равенства) [3].

Для эффективной реализации идей научной теории о соотношении прав и обязанностей государства и личности в правовом государстве, норм обновляющего законодательства, прежде всего УПК, по мнению авторов [1 – 4], необходимо:

- дополнить УПК РФ принципами: равенство граждан перед законом и судом, полное и объективное исследование обстоятельств дела; предусмотреть в УПК РФ в качестве нового принципа уголовного процесса – принцип «обеспечение безо-

пасности личности», предполагающий чёткое определение критериев ограничений прав и свобод личности в сфере уголовного процесса и применение мер безопасности в отношении лиц, содействующих осуществлению справедливого правосудия;

- чётко отразить в законе цель уголовного процесса, которая, отражая объективные интересы общества, государства и отдельной личности, и в соответствии с нравственными представлениями о справедливости и гуманизма должна быть направлена: а) на защиту прав и законных интересов лиц, потерпевших от преступлений, а также общества и государства от всякого преступного посяательства; б) защиту личности от незаконного и необоснованного уголовного преследования, осуждения, ограничения её свобод.

- усилить средства защиты от вмешательств государственных органов и должностных лиц, в сфере, где личность правомочна действовать по собственной воле и усмотрению по защите своих законных интересов, особенно по делам частного и частично-публичного обвинения, в том числе путём внедрения методов восстановительного правосудия – медиацию в уголовное судопроизводство;

- установить эффективные способы и порядок реализации прав участников уголовного процесса, в частности, возлагая в обязанность должностных лиц, осуществляющих производства по уголовным делам, выдачу официального акта (протокола) при ознакомлении и разъяснении прав и обязанностей участников процесса с момента вовлечения лиц, к участию в уголовном судопроизводстве;

- определить оптимальные формы расследования и организации досудебного производства по уголовным делам, в частности, предлагается ввести сокращённую форму производства расследования по преступлениям небольшой и, по некоторым видам, средней тяжести.

Как ожидается, данные направления совершенствования уголовно-процессуального законодательства в сфере субъектов уголовного процесса помогут более эффективно соблюсти права личности.

#### Библиографический список

1. Коомбаев А.А. *Положение личности в уголовном судопроизводстве*. Диссертация ... доктора юридических наук. Москва, 2014.
2. Брусницын Л.В. *Обеспечение безопасности лиц, содействующих уголовному правосудию: мировой опыт и развитие российского законодательства (процессуальное исследование)*. Москва, 2010.
3. Витрук Н.В. *Общая теория правового положения личности*. Москва: Норма, 2008.
4. Седых Т.В. Процессуальная деятельность следователя по взаимодействию с руководителем следственного органа. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 4 (47).

#### References

1. Koombaev A.A. *Polozhenie lichnosti v уголовном судопроизводстве*. Dissertaciya ... doktora yuridicheskikh nauk. Moskva, 2014.
2. Brusnitsyn L.V. *Obespechenie bezopasnosti lic, sodejstvuyuschih уголовному правосудию: mirovoj opyt i razvitie rossijskogo zakonodatel'stva (processual'noe issledovanie)*. Moskva, 2010.
3. Vitruk N.V. *Obschaya teoriya pravovogo polozheniya lichnosti*. Moskva: Norma, 2008.
4. Sedyh T.V. *Processual'naya deyatel'nost' sledovatelya po vzaimodejstviyu s rukovoditelem sledstvennogo organa*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 4 (47).

Статья поступила в редакцию 30.01.15

УДК: 343

**Atoyan G.G.**, postgraduate, Department of Criminal Law and Process, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: garik26\_72@mail.ru

**TRANSPORT CRIMES: NOVELS OF CRIMINAL LAW.** The article analyzes the two articles of the Criminal Code of the Russian Federation: Ar.263.1. and Ar.271.1. Both of these documents belong to a group of transport crimes, prevent or impede the normal functioning (movement and operation) vehicles. This article contains the author's conclusions and recommendations for the improvement of the criminal law. The article examines the Regulation of the RF Government dated 11.03.2010, No. 138 "On approval of the Federal rules of airspace of the Russian Federation" (as amended 19.07.2012 g; FZ dated 27.07.2010, No. 195-FZ "On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation in connection with the provision of transport security"; FZ dated 07.11.2011, No. 304-FZ "On amendments to certain legislative acts of the Russian Federation in establishing responsibility for violation of the rules of use of airspace".

**Key words:** traffic offenses, transport safety, transport infrastructure, requirements in the field of transport safety rules for the use of airspace.

**Г.Г. Атоян**, аспирант каф. уголовного права и процесса ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказский Федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: garik26\_72@mail.ru



## ТРАНСПОРТНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ: НОВЕЛЛЫ УГОЛОВНОГО ЗАКОНА

В статье проводится анализ двух новелл УК РФ: ст. 263.1. и ст. 271.1. Оба состава входят в группу транспортных преступлений, препятствующих или затрудняющих нормальное функционирование (движение и эксплуатацию) транспортных средств. В статье анализируется Постановление Правительства РФ от 11.03.2010 г. № 138 «Об утверждении Федеральных правил использования воздушного пространства РФ» (в ред. 19.07.2012 г.); ФЗ от 27.07.2010 г. № 195-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с обеспечением транспортной безопасности»; ФЗ от 07.11.2011 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части установления ответственности за нарушение правил использования воздушного пространства». Статья содержит авторские выводы и рекомендации о совершенствовании уголовного закона.

**Ключевые слова:** транспортные преступления, безопасность транспорта, транспортная инфраструктура, требования в области транспортной безопасности.

В 2010 году ФЗ от 27.07.2010 г. № 195-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с обеспечением транспортной безопасности» [1] УК РФ был дополнен ст. 263.1. «Нарушение требований в области транспортной безопасности». Норма, содержащаяся в ст. 263.1 УК РФ, представляет собой реакцию законодателя на отсутствие ответственности за нарушения требований Федерального закона от 09.02.2007 г. (в ред. 03.02.2014 г.) № 16-ФЗ «О транспортной безопасности» [2]. С момента принятия указанного закона сфера правового регулирования в области транспортной безопасности наполнилась нормативно-правовыми актами, устанавливающими обязанности субъектов по обеспечению транспортной безопасности. К таким актам можно отнести ФЗ от 08.11.2007 г. № 257-ФЗ (в ред. 31.12.2014 г.) «Об автомобильных дорогах и о дорожной деятельности в РФ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ», ФЗ от 08.01.1998 г. № 10-ФЗ (в ред. 14.10.2014 г.) «О государственном регулировании развития авиации», ФЗ от 10.01.2003 г. № 17-ФЗ (в ред. 31.12.2014 г.) «О железнодорожном транспорте в РФ» и др., а также принятые на их основе подзаконные акты.

Объективная сторона преступления, предусмотренного ст. 263.1 УК РФ, заключается в нарушении требований по соблюдению и обеспечению транспортной безопасности на объектах транспортной инфраструктуры и транспортных средствах. Эти требования устанавливаются Правительством РФ по представлению федерального органа исполнительной власти, осуществляющего функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере транспорта, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти в области обеспечения безопасности РФ, федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере внутренних дел, и федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере экономического развития.

Данные требования детализируются применительно к конкретным должностям, занимаемым работниками субъекта транспортной инфраструктуры. Нормативными правовыми актами определен круг работ, выполнение которых обеспечивается ответственными лицами. К таким работам относятся: аккредитация специализированных организаций в области транспортной безопасности; оценка уязвимости объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств; категорирование объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств; осуществление контроля и надзора в области обеспечения транспортной безопасности; разработка и реализация планов обеспечения транспортной безопасности объектов транспортной инфраструктуры и транспортных средств; формирование и ведение информационных ресурсов единой государственной информационной системы обеспечения транспортной безопасности, в том числе автоматизированных централизованных баз персональных данных о пассажирах.

Для квалификации бездействия в качестве преступления, предусмотренного ст. 263.1 УК РФ, необходимо установить, во-первых, обязанность работника действовать, во-вторых, наличие возможности выполнить требования транспортной безопасности в данных конкретных условиях.

Подчеркнем, что основным предназначением мер безопасности на транспорте является предупреждение актов внешнего вмешательства в работу транспортной инфраструктуры и движение транспорта, поэтому непосредственным последствием

неисполнения требований по обеспечению транспортной безопасности является допущение таких общественно опасных деяний, как террористический акт, блокирование или захват важных транспортных объектов и т.п. Но не эти последствия учитываются при квалификации преступления, а общественно опасный результат такого внешнего воздействия на объект транспортной инфраструктуры или транспортного средства, то есть последствия второй очереди в виде гибели людей, получения потерпевшими тяжкого вреда здоровью или причинения имущественного ущерба в результате актов вмешательства. Так, по ч. 3 ст. 263.1 УК РФ было возбуждено уголовное дело по факту неисполнения требований безопасности на объектах аэрокомплекса «Домодедово», в результате которого был осуществлен теракт, унесший жизни 35 человек [3].

Преступление по ч. 1. ст. 263.1 УК РФ, исходя из буквального толкования нормы права, может быть совершено общим субъектом, а вот в ч. 2. ст. 263.1 УК РФ содержится уже указание на специальный субъект – лицо, ответственное за обеспечение транспортной безопасности. На наш взгляд, формулировку диспозиции рассматриваемой статьи в части указания на субъект совершения деяния следует признать неудачной. Дело в том, что нарушить требования в области транспортной безопасности может исключительно специальный субъект – лицо, на которое должностной инструкцией возложена обязанность эти требования соблюдать. При этом, употребление словосочетания в ч. 2. ст. 263.1. УК РФ «лицо, ответственное за обеспечение транспортной безопасности» для обозначения субъекта преступления считаем бесполезным, поскольку оно не имеет точно определенного смысла, иными словами, не является термином. В силу изложенного, мы предлагаем внести изменения в ст. 263.1. УК РФ, указав, что субъектом совершения этого деяния может быть лицо, в силу выполняемой работы или занимаемой должности, обязанное исполнять требования в области транспортной безопасности.

В 2011 году ФЗ от 07.11.2011 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части установления ответственности за нарушение правил использования воздушного пространства» [4] УК РФ был дополнен ст. 271.1. «Нарушение правил использования воздушного пространства РФ», устанавливающей ответственность за использование воздушного пространства России без разрешения в случаях, когда такое разрешение требуется в соответствии с законодательством РФ.

Порядок выдачи разрешений установлен Постановлением Правительства РФ от 11.03.2010 г. № 138 «Об утверждении Федеральных правил использования воздушного пространства РФ» (в ред. 19.07.2012) [5]. Существует разрешительный и уведомительный порядок использования воздушного пространства. В первом случае осуществляется деятельность на основании планов (расписаний, графиков) при наличии разрешения на использование воздушного пространства, выданного главным, зональным или районным центром Единой системы организации воздушного движения РФ (п. 113 Федеральных правил использования воздушного пространства РФ [3]). Под уведомительным порядком понимается предоставление возможности выполнения полетов без получения диспетчерского разрешения. Он устанавливается при использовании верхнего и нижнего воздушного пространства, где не предоставляется диспетчерское обслуживание или не осуществляется управление полетами воздушных судов. Пользователи указанного класса, уведомляют соответствующие органы обеспечения воздушного движения (управления полетами) в целях получения полетно-информационного обслуживания и аварийного оповещения (п. 123 Федеральных правил исполь-



зования воздушного пространства Российской Федерации [3]). Ответственность при нарушении уведомительного порядка наступает только при нарушении разрешительного порядка.

Субъектом преступления, предусмотренного ст. 271.1. УК РФ, является пользователь воздушного пространства, под которым Федеральные правила использования воздушного пространства РФ понимают лицо, имеющее право на осуществление деятельности по использованию воздушного пространства в соответствии с законодательством РФ [3].

В литературе отмечается, что норма ст. 271.1. УК РФ помещена в главу о транспортных преступлениях ошибочно, поскольку «как явствует из характера затрагиваемых преступлением общественных отношений, сущности нарушаемых правил, деяние следует признать посягательством на порядок управления, а не на безопасность движения или эксплуатации транспорта» [6]. На наш взгляд, такая позиция является не обоснованной, поскольку общественные отношения, на которые посягает преступление, предусмотренное ст. 271.1. УК РФ, связаны с обеспечением безопасности воздушного транспорта. Нарушение правил использо-

вания воздушного пространства (ст. 271.1. УК РФ) может стать причиной нарушения правил безопасности движения воздушного транспорта (ст. 263 УК РФ). Для того чтобы исключить идеальную совокупность этих преступлений, законодатель дополнил соответствующей оговоркой ст. 263 УК РФ. То есть объект преступного деяния по ст. 271.1 УК РФ совпадает с объектом иных транспортных преступлений [7].

Воздушное пространство следует признать объектом транспортной инфраструктуры как совокупности сооружений, средств связи и коммуникаций, непосредственно связанных с обеспечением основной функции воздушного транспорта – перевозки людей и грузов. Таким образом, и предмет посягательства по ст. 271.1. УК РФ такой же, как и для транспортных преступлений, составляющих вторую группу деяний, препятствующих или затрудняющих нормальное функционирование (движение и эксплуатацию) транспортных средств. В силу совпадения объекта и предмета преступного посягательства по ст. 271.1 УК РФ с иными транспортными преступлениями, мы считаем правильным размещение названного состава в главе 27 УК РФ.

#### Библиографический список

1. ФЗ от 27.07.2010 г. № 195-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с обеспечением транспортной безопасности». *Российская газета*. 2010; 30 июня.
2. ФЗ от 09.02.2007 г. (в ред. 03.02.2014 г.) №16-ФЗ «О транспортной безопасности». *Российская газета*. 2007; 14 февраля.
3. Возбуждение уголовного дела по факту неисполнения требований по обеспечению транспортной безопасности на объектах транспортной инфраструктуры аэрокомплекса «Домодедово». Available at: <http://www.sledcom.ru/news/40707.html>
4. ФЗ от 07.11.2011 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части установления ответственности за нарушение правил использования воздушного пространства». *Российская газета*. 2011; 09 ноября.
5. Постановление Правительства РФ от 11.03.2010 г. № 138 «Об утверждении Федеральных правил использования воздушного пространства РФ» (в ред. 19.07.2012 г.). *Российская газета*. 2010; 13 апреля.
6. Чучаев А.И. Нарушение правил воздушного пространства. СПС «Консультант +».
7. Атоян Г.Г. Исторические параллели в законодательстве о транспортных преступлениях. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 6 (49).

#### References

1. FZ ot 27.07.2010 g. № 195-FZ «O vnesenii izmenenij v ot del'nye zakonodatel'nye akty RF v svyazi s obespecheniem transportnoj bezopasnosti». *Rossiyskaya gazeta*. 2010; 30 iyunya.
2. FZ ot 09.02.2007 g. (v red. 03.02.2014 g.) №16-FZ «O transportnoj bezopasnosti». *Rossiyskaya gazeta*. 2007; 14 fevralya.
3. Vozbuzhdenie ugovnogo dela po faktu neispolneniya trebovanij po obespecheniyu transportnoj bezopasnosti na ob'ekтах transportnoj infrastruktury a'ero kompleksa «Domodedovo». Available at: <http://www.sledcom.ru/news/40707.html>
4. FZ ot 07.11.2011 g. № 304-FZ «O vnesenii izmenenij v ot del'nye zakonodatel'nye akty RF v chasti ustanovleniya otvetstvennosti za narushenie pravil ispol'zovaniya vozdušnogo prostranstva». *Rossiyskaya gazeta*. 2011; 09 noyabrya.
5. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 11.03.2010 g. № 138 «Ob utverzhenii Federal'nyh pravil ispol'zovaniya vozdušnogo prostranstva RF» (v red. 19.07.2012 g.). *Rossiyskaya gazeta*. 2010; 13 aprelya.
6. Chuchaev A.I. Narushenie pravil vozdušnogo prostranstva. SPS «Konsul'tant +».
7. Atoyan G.G. Istoricheskie paralleli v zakonodatel'stve o transportnyh prestupleniyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 6 (49).

Статья поступила в редакцию 02.02.15

**В начале было Слово...**  
**/ Библия /**

# **ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ**



# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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 81.366.512.141

**Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE.** Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are *юк* and *мүгел*. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

Модальные слова по своему лексическому составу и семантическому содержанию, по способу использования в речи считаются своеобразной частью речи [1, с. 330]. Они, как правило, выражают возможность, невозможность, желание, необходимость, вероятность и т.д. Самыми распространёнными модальными словами в башкирском языке считаются лексемы *юк* и *бар*.

Н.К. Дмитриев, исследуя данные модальные слова, отмечает, что они сначала использовались как имена существительные: *бар* означало реальность, наличие чего-нибудь, а *юк* – отсутствие. Эти гипотезы подтверждают слова, которые активно используются в современном языке: *барлык* (наличие), *барлау* (переключка), *юклык* (отсутствие), *югалыу* (исчезновение) и т.д. Как и в других тюркских языках, в башкирском языке *бар* и *юк* раньше выполняли функцию определения: *бар* (есть) – *барлык* (наличие) = (имеющийся в наличии); *юк* (нет) – *юклык* (отсутствие) = (отсутствующий) [2, с. 63].

Известно, что модальные слова *бар*, *юк* в языке использовались в форме *барзыр*, *юктыр*. Эти формы сохранились во многих современных тюркских языках, в некоторых они потеряли аффикс – *дыр* и являются словами-основами.

Далее подробнее рассмотрим модальное слово *юк* как основной показатель отрицания. Лексема *юк* встречается во многих тюркских языках, учёные совершенно справедливо определяют её в качестве своеобразного отрицательного средства [3, с. 31].

В тюркологии отнесение слова *юк* к той или иной части речи считается спорным вопросом: некоторые изучают его как предикатив (А.М. Щербак, Д.С. Ахмедов, М.З. Закиев), другие причисляют к наречиям (Н.А. Баскаков). В башкирском языке, как нами было отмечено выше, *юк* относится к модальным словам.

Модальное слово *юк* чаще всего находится в предикативной части предложения. В данном случае оно выражает полное



отрицание, решительный отказ. Как правило, лексема *юк* придает отрицательный смысл всему предложению или полностью отрицает предыдущую мысль: *Атайы ла, якын гыла туғаны ла юк ине уның* (З. Бишшева). – ‘У него не было ни отца, ни близкого родственника’; *Шахси тормошомдон да йәме юк, председателлек эшен алып барыуға ла күңеләм төшмәй* (Н. Мусин). – ‘Ничего хорошего и в личной жизни нет, нет и желания взяться за работу председателя’.

В башкирском языке оттеночных значений, выражаемых модальным словом *юк*, достаточное количество. Ниже остановимся на некоторых из них. Названное модальное слово может передать различные типы значений:

- показывает значение противопоставления тому, о чём говорится в первой части предложения: *Бәтәһе лә китеп бәт-тәләр, ә мин юк.* – ‘Все уехали, а я нет’; *Һиңә рәхәт, уға юк.* – ‘Тебе хорошо, а ему – нет’;

- выражает значение отсутствия субъекта: *Ауылда йәш кәдрәр юк, бына тигән дауаханала инде пенсия йәшен узған табибтар гына эшләй тип әйтерлек* (“Шоңхар”). – ‘В деревне нет молодых кадров, в такой благоустроенной больнице работают, можно сказать, только пенсионеры’; *Кесе ике улы – ун йәшлек Мәргәнә менән һигез йәшлек Әлкәйе юк* (Ф. Хөсәйенов). – ‘Нет двух младших сыновей – десятилетнего Мәргәнә и восьмилетнего Алкәйе’; *Ул һүззәң асыҡ кына мөгәнһән белгән кеше юк, тик Хамматтың куркыныс кеше икәнән генә беләләр* (Р. Солтанғәрәев). – ‘Никто конкретно не знает значение этого слова, лишь известно, что Хаммат – ужасный человек’;

- указывает на отсутствие нужды, необходимости в ком-либо / в чём-либо: *Айбулатка уның кәрәге юк, әллә хасан ук үзәнә һүз биреп хуйған инде ул* (Н. Дәүләтшина). – ‘Айбулат в этом не нуждается, давно уже дал себе слово’; – *Мә, уның миңә кәрәге юк!* – *Төлкөсүра нағанды уның аяғы астына ыргытты* (Н. Мусин). – ‘На, я в нем не нуждаюсь!’ – Тулькусүра кинул нагана под его ноги’;

- передаёт значение отсутствия возможности выполнить то или иное действие: *Кызын өр-яңынан курсактай итеп кейендерер ине лә, әлегә лә баяғы аксаңы юк* (Ш. Янбаев). – ‘Одевал бы свою дочь как куклу, опять же денег нет’; *Ғаилә короп ебәрер ине лә, тик окшаткан кешеһе юк* (“Йәшлек”). – ‘Создал бы семью, но нет подходящего человека’; *Ер сигенә китергә лә эзәр ул, тик, үкенескә кешы, сәләмәтлеге генә юк* (Ф. Физзәтуллина). – ‘Готов до края земли дойти, но, к сожалению, здоровье расшатано’;

- выражает значение отсутствия чего-либо: *Атым бар, йүгәнәм юк, дәртем бар, йөрөгәнәм юк* (Халык йырынан). – ‘Лошадь есть, но нет уздечки, желание есть, но нет возлюбленной’; *Кәберләр яткан ерзә, Әйе, уның кәбере юк* (М. Карим). – ‘Среди тех, у кого есть могила, Да, его могилы нет’; *Тирәк юк инде, башыңды ташка бәрел үкерһән дә* (Р. Солтанғәрәев). – ‘Тополя уже нет, хоть кричи, бейся головой об камень’.

- указывает на невыполнение действия по какой-либо причине: *Һаман бесәнгә төшкән юк, көндәр аяуыңа китте* (Р. Солтанғәрәев). – ‘Все ещё на сенокос не вышли, дни стали короткими’; *Юлдар айырылышҡа, күптән күрешкәнәбез юк* (Ф. Физзәтуллина). – ‘Как дороги разошлись, давно уже не виделись’; *Ғаилә короп ебәрәс, безәә килеп күренгәнә лә юк* (“Йәшлек”). – ‘Как создал семью, с тех и не показывался у нас’.

- передаёт значение удивления, восхищения; в этом случае модальное слово придает предложению значение утверждения: *Кемдәр генә юк, ни генә юк беззәң һабантуйҙа!* (Әкиәттән). – ‘Кого только, чего только нет на нашем сабантуе!’

В диалогах лексема *юк* может выступать как слово-предложение:

- *Һалкыңдан йөрөп кайттым, мунса яктырманьңмы? – тип һораны.* – ‘Было очень холодно, не велела затопить баню’ – спросил он’;

- *Юк* (Ф. Хәйри). – ‘Нет’;

- *Һин ишетмәнәңме ни? – Ты разве не слышал?*

- *Юк* (Д. Бүләков). – ‘Нет’.

- *Исмаһам, эзәрәк тә юкмы? – Хотя бы немного нет?*

- *Юк* (Я. Хамматов). – ‘Нет’.

В ответной реплике говорящего может использоваться и вариант *юк* *икән* *юк*. Например: *Юк икән юк, калайтаһың* ‘Нет так нет, что же поделаешь’; – *Юк икән юк, улайһа шулай булһың*. – ‘Нет так нет, тогда пусть так будет’. В этом случае собеседнику остаётся согласиться, так как предыдущий говорящий решительно отказывается выполнять какое-либо действие или запрещает делать что-либо.

В башкирском языке лексема *юк* часто используется и как вводное слово с отрицательной семантикой: *Юк, былай эстән яһып йөрөгәнә ярамай, Зильда менән асыҡтан-асыҡ һөйләшергә кәрәк* (Н. Мусин). – ‘Нет, нельзя все нести в себе, надо с глазу на глаз поговорить с Зильдой’; *Юк, ул крәстиән түгел, хупшы бер интеллигент затынан* (Р. Камал). – ‘Нет, он не крестьянин, а из интеллигентного рода’; *Ләкин Юлай улының ярһыуын һыуындырырға теләй: “Юк, ваҡыт етмәгән әле, улым”* (Ф. Нефедов). – ‘Но Юлай хочет умерить пылкость сына: “Нет, сынок, еще не время”’.

В языке встречается употребление модального слова *юк* с аффиксом модальности *-сы/-се*. Например: – *Юксы!* – *тип курқып китте Шәүрә.* – *Бер кемгә ләм-мим әйткәнәм юк* (З. Бишшева). – ‘Нет же!.. – испугалась Шаура. – Никому ничего не говорила’; – *Юксы, – ти ире, – бөгөн мин ҡотторак тороп тәҙрәне йузым бит* (“Йәшлек”). – ‘Нет же, – говорит муж, – я ведь сегодня пораньше встал и помыл окна’; – *Юксы, – тип аптыраны Данияр.* – *Койроғо ап-ак...* (Г. Физзәтуллина). – ‘Нет же, – удивился Данияр. – Хвост весь белый’. В этом случае наблюдается ослабленное отрицание; говорящий отказывается не категорически, а выражает какую-то уступку, сомнение.

Модальное слово *юк* также может передать значение несуществующего, ненужного, мало: *Юк эште таптыра алмайым инде мин һинән, Уйылдан* (Н. Мусин). – ‘Не могу же я потребовать от тебя, Вильдан, того, чего нет’; – *Ә һин юк нәмә менән башыңды ауырттырма!* (Д. Бүләков). – ‘А ты не заморачивай голову ненужным’; *Төлкөсураның кырталашып тормай юк кына хакка күнеүенә эстән генә кыуанды Уйылдан* (Н. Мусин). – ‘Вильдан в душе обрадовался, что Тулькусүра, не поспорив, согласился на ничтожную цену’.

Кроме того, лексема *юк* репрезентирует значение невыполнения того или иного действия: *Бер зә һыбай йөрөгәнәм юк бит минең.* – ‘Ведь я ни разу не ездила верхом’; *Миңлегәлдәң башына еткән өсөн һинең хөкәм алдында ла, минең алда ла яуап биргәнәң юк әле* (Н. Мусин). – ‘За то, что погубил Минлегуль, ни перед судом, ни передо мной ты еще не отвечал’; *Был кылған эшең өсөн ғафу үтенгәнәң дә юк бит әле!* (Т. Ғарипова). – ‘За это содеянное ты ведь даже прощения не просил!’

Выражает положение безысходности: *Шунан башка сара юк һиңә* (Ф. Хөсәйенов). – ‘Кроме этого у тебя нет выхода’; *Шул ук Мөхәббәт алдында Тезләнермен – сарам юк* (М. Карим). – ‘И перед той же любовью преклонюсь – выхода нет’.

Может употребляться при передаче значения удивления говорящего: *Юк, һин кара әле, был нимә кылана!* – ‘Нет, ты посмотри-ка, что он вытворяет!’; *Юк, һин харасы, һиндәй матурлыҡ!* – ‘Нет, ты только посмотри, какая красота!’

При сочетании *юк*с модальным словом *түгел* предложение приобретает утвердительный характер: *Хәйер, ул дәрәс фекерләй, сәнки үзе үлгәс үк бөтөнләй онолған йәки гел карғап искә алынған бәндәләр зә юк түгел* (Д. Бүләков). – ‘Хотя, он правильно рассуждает: есть люди, которых забывают сразу после смерти или вспоминают недобрым словом’; *Алдап та һаталар, һамыслы эшләгәндәре лә юк түгел* (Д. Бүләков). – ‘И обманывают при покупке, есть и честные’; *Тик эсәңдә һиндәйҙәр бер өмөт уята торған яқтылығы ла юк түгел, шикелле* (Д. Бүләков). – ‘Но, кажется, в душе есть некий луч, который пробуждает некую надежду’.

Общетюркское модальное слово *түгел* имеет варианты *tügül, tegül* в древнетюркском языке, *туғил* – в узбекском, *ту-гил* – в казахском, *тууе* – в каракалпакском [4, с. 17]. Оно придает предложению значение отрицания, выражает противопоставление, показывает несогласие говорящего с мнением другого: *Ләкин бит, Зоммер әфәнде, был афәт түгел, элекке власты тамырынан һепереп түккән революция* (Н. Мусин). – ‘Но ведь это не трагедия, господин Зоммер, а революция, которая полностью искоренила бывшую власть’; *Тик унда полк өсөн урын эзәр түгел, шуға күрә башта беренсе дивизия разведка взводы командиры өлкән лейтенант Трапезников етәкселегәндә ун биш кеше барығға тейеш икән* (С. Поварисов). – ‘Но там пока не готовы места для полка, поэтому, оказывается, сначала должны поехать пятнадцать человек во главе с командиром первого разведвзвода старшим лейтенантом Трапезниковым’; *Һез теләһә кайҙа күсә алаһығыҙ, тик бында түгел* (Ә. Әминов). – ‘Вы можете переехать куда угодно, но только не сюда’.

Названная лексема, наряду с отрицанием какого-либо факта, сообщает о наличии другого факта: *Машинала атайым түгел.* – ‘В машине не отец’ = *Машинала икенсе бер кеше* = ‘В машине кто-то другой’; *Һыуыткыста һөт түгел.* – ‘В холо-



дильнике не молоко' = һыуыткыста башка нәмә = 'В холодильнике что-то другое'; Уйынсыҡ түңәрәк **түгел**. – 'Игрушка не круглая' = Уйынсыҡ башка формала = 'Игрушка другой формы'.

На основе языковых фактов можно констатировать, что данная форма употребляется и в значении риторического вопроса: Эй, карындаш, һиңә оят **түгелме**?! (З.Бишишева). – 'Эй, сестренка, а не стыдно ли тебе?!'

Если к модальному слову **түгел** присоединяется вопросительный аффикс -мы/-ме, то предложению свойственен оттенок предположения: Анау килгән Хаммат **түгелме**? (З.Бишишева). – 'Не Хаммат ли тот идущий?' Кара әле, анау остан килгән кеше безең атай **түгелме**? (Ә. Вәхитов). – 'Посмотри-ка, человек, идущий с того конца, не наш ли отец?'; – һаумы, улым. Кем, Шакирйән **түгелме** һуң? (Р. Солтангәрәев). – 'Здравствуй, сынок. Кто, не Шакирйән ли?'

В случае присоединения к модальному слову **түгел** аффикса -дыр/-дер предложение приобретает значение сомнения по отношению к чему-либо: Һәр хәлдә шәп һүз **түгелдер** (Р. Солтангәрәев). – 'В любом случае нехорошее слово, наверное'. **Түгелдер**, 'Хамбал' тигәндәрен ишетһә, тегенең ене тотта ла китә, тизәр (Р. Солтангәрәев). – 'Нет, наверное, говорят, теряет рассудок, когда слышит, что называют его "Хамбалом"'; Был донъяла үз урынын таба алмаған бер ул **түгелдер** (Д. Бүләков). – 'Наверное не только он, кто не может найти себя в этом мире'.

Важно отметить, что, если глагол, который расположен рядом со словом **түгел**, имеет аффикс-ма/-мә, предложение приобретает утвердительный характер: кайтманы **түгел** = кайтты 'вернулся', килмәне **түгел** = килде 'пришел, приехал'.

В предложении модальное слово **түгел** может сочетаться с другими модальными словами **кәрәк**, **тейеш**, **мөмкин**. Например, форма **кәрәк түгел** означает бесполезность, ненужность, никчемность кого-либо или чего-либо: **Кәрәк түгел** һиңә, кафлак һатып, Иблесләнеү, янау, тарланыу (Ш. Бабич). – 'Не надо тебе льстивым предостережением лицемерить, угрожать, таить злобу'.

Сочетание **мөмкин түгел** указывает на невыполнимость какого-либо действия: Ләкин байталдың күрше ауылға барып сығыуы **мөмкин түгел** ине (Ж. Кейекбаев). – 'Но невозможно, чтобы лошадь оказалась в соседней деревне'; Ә бына илһам килгән мөлдәрен, болот астынан да калкып торған кояш кеүек, һис кенә лә каплап, йәшереп куйыу **мөмкин түгел** (Г. Физзәтуллина). – 'А вот моменты вдохновения, подобно солнцу, пытавшемуся вылезти даже из облаков, никак невозможно скрыть'; Был йәнһәнәмдән китолу **мөмкин түгел** кеүек тойолдо (Ә. Мортазин). – 'Казалось невозможным вырваться из этого ада'.

Сочетание **тейеш түгел** выражает действие, которого не должно быть, или поступки, которые лучше не совершать [5, с. 194]: **Әтәс тыкрығы малайзаны үз-ара һис вахытта ла та-**

**лашырға, тәмһезләшергә тейеш түгел** (Д. Бүләков). – 'Мальчики из переулка **Әтәс** никогда не должны между собой ругаться, драться'; – **Дәрәс әйткән, сөнки кеше кайғырып йәшергә тейеш түгел** (Д.Бүләков). – 'Правильно сказал, ведь человек не должен жить в горести'; **Һин ул кешегә насар мөнәсәбәттә булырға тейеш түгел**, ул бит – атайыңдың якын ғына туғаны (Г. Физзәтуллина). – 'Ты не должен плохо относиться к нему, ведь он – близкий родственник твоего отца'.

Предложение с отрицательным элементом может выражать полное или частичное отрицание. Рассмотрим два предложения: **Мин һауытты ярманым**. – 'Я не разбил посуду' – **Һауытты ярған мин түгел**. – 'Не я разбил посуду'. В первом предложении говорящий даёт конкретный ответ, что он не разбил посуду, здесь речь идёт о полном отрицании. Во втором предложении говорящий даёт понять, что не он разбил посуду, а сделал это другой человек. Таким образом, в смысловом плане, во втором предложении отрицание выражается лишь частично, появляется скрытое утверждение. Рассмотрим еще такой вариант: **Бәхет байлыкта түгел**. – 'Не в деньгах счастье'. Пословица утверждает, что счастье человека определяется не деньгами, а чем-нибудь другим, например, здоровьем.

Важно отметить, что понятие «частичное отрицание» в лингвистике считается спорным. Некоторые учёные не признают его как отдельный вид отрицания, другие, наоборот, доказывают, что такое отрицание существует: «Именно только отрицание, стоящее при сказуемом, делает всё высказывание отрицательным, отрицание же, стоящее при другом каком-либо члене, не колеблет общего утвердительного смысла предложения» [6, с. 75].

Из этого можно сделать вывод, что в русском языке наличие частичного отрицания связано с частицей **не**: если **не** стоит перед глаголом, предложение выражает полное отрицание, если же частица **не** находится перед другим членом предложения, то выражается частичное отрицание.

В башкирском языке частичное отрицание в основном связано с модальным словом **түгел**. Как было нами отмечено, оно выступает и в качестве показателя отрицания, выражающего значение противопоставления, несогласия: **Мин ул һынауға әзер түгел**. – 'Я не готов к такому испытанию'. В предложении **Миңә кәрәкле китап был түгел ине** (Миңә кәрәкле китап бүтән ине). – 'Это не та книга, которая нужна была мне (Мне нужна была другая книга)' отрицание выражается частично.

Основываясь на вышеприведённых примерах, можно заключить, что модальные слова играют огромную роль в передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря своему ярко выраженному лексическому значению они способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания. Как языковые единицы, не содержащие грамматических показателей негации, но передающие значение отрицания, модальные слова **юк** и **түгел** относятся к лексическому способу отрицания.

#### Библиографический список

1. Грамматика современного башкирского литературного языка. Москва, 1981.
2. Дмитриев Н.К. Башкорт теленең грамматикаһы. Өфө, 1950.
3. Айдаров Г. Язык орхонских памятников древнетюркской письменности VII века. Алма-Ата, 1971.
4. Ишбаев К.Г. Инфинитив в башкирском языке. Уфа, 1982.
5. Абдуллина Г.Р. Формообразование башкирского языка. Уфа, 2008.
6. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. Москва, 1956.

#### References

1. Grammatika sovremennogo bashkirskogo literaturnogo yazyka. Moskva, 1981.
2. Dmitriev N.K. Bashkort teleneң grammatikahy. Өфө, 1950.
3. Ajdarov G. Yazyk orhonskih pamyatnikov drevnetyurkskoj pis'mennosti VII veka. Alma-Ata, 1971.
4. Ishbaev K.G. Infinitiv v bashkirskom yazyke. Ufa, 1982.
5. Abdullina, G.R. Formoobrazovanie bashkirskogo yazyka. Ufa, 2008.
6. Peshkovskij, A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveschenii. Moskva, 1956.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 81.42

**Besedina V.G.**, senior teacher, English Language Department, Altai State Technical University (Barnaul, Russia),  
E-mail: lemming01@mail.ru

**REPRESENTATION OF DATING RELATIONSHIP IN TEEN MAGAZINES: EXPLICIT MODEL.** The article deals with ways of knowledge representation in teenage magazines. The author demonstrates the importance of knowledge on dating relationship for teenage recipients and analyzes specific verbal and non-verbal means of its representation. On the basis of the content analysis

of teen mediatexts and previous studies the author shows that concept CELEBRITY has a role of moderator in representation of knowledge on dating. The study demonstrates how knowledge in a text from an American teen magazine is structured in an explicit model, 4 components of which the author believes to be universal for modelling other types of knowledge as well. The author states that behavior of celebrities is represented in pictures and verbally and actualizes a model of behavior during a date. It is found that mediatexts contain 5 types of imperatives that appeal to recipients to follow the behavior model in mediatexts.

**Key words:** teen mediatext, teenager, cognitive model, relationship, verbal and non-verbal representation, celebrity.

**В.Г. Беседина**, преп. каф. английского языка Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул,  
E-mail: lemming01@mail.ru

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЗНАНИЯ О МЕЖГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЯХ В ЮВЕНАЛЬНОМ МЕДИАТЕКСТЕ: ЭКСПЛИЦИТНАЯ МОДЕЛЬ

В статье обосновывается актуальность знания о межгендерных отношениях для реципиентов ювенольного медиатекста и определяются способы его структурирования. Исходя из результатов контент-анализа ювенольных медиатекстов, автор указывает на значимость концепта «ЗНАМЕНИТОСТЬ» в представлении знания о межгендерных отношениях. Далее на материале англоязычного ювенольного медиатекста автор демонстрирует, каким образом продуцент задействует вербальные и невербальные элементы, в том числе репрезентанты концепта «ЗНАМЕНИТОСТЬ», для воздействия на подростка с целью модификации его поведения. Автор выводит схему эксплицитной модели, в соответствии с которой структурируется знание в рассматриваемом тексте, и на основании исследования других медиатекстов делает вывод о том, что 4 компонента модели остаются универсальными при овнешнении разных видов знания.

**Ключевые слова:** ювенольный медиатекст, подросток, когнитивная модель, межгендерные отношения, вербально-невербальная репрезентация, знаменитость.

Исследователи в области когнитивной лингвистики активно рассматривают вопросы моделирования знания, репрезентируемого в различных типах текстов: художественном [1; 2], публицистическом [3; 4; 5], научном [6; 7; 8]. Малоизученным в этом отношении остается ювенольный медиатекст – медиатекст, адресованный подросткам, по своим характеристикам во многом находящийся «на стыке» текстов для детей и для взрослых. Представляет интерес определить способы структурирования знания, репрезентируемого в журналах для подростков, в частности, знания о межгендерных отношениях, актуального для реципиентов этой возрастной группы.

Необходимость обратиться к рассмотрению репрезентации этого аспекта знания продиктована тем, что концепт МЕЖГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ занимает одно из ведущих мест в концептосфере глянцевого ювенольного медиаиздания: анализ 528 англоязычных медиатекстов показывает, что 32%, или 170 текстовых фрагментов содержат репрезентанты этого концепта. При этом знание о межгендерных отношениях овнешняется в рубриках с соответствующими названиями – (*Love life* (Любовная жизнь – журнал «Seventeen»), *Hot Boys!* (Горячие мальчики – журнал «Вор»), *GL Guys* (GL парни – журнал «GL»), *Guys* (Парни – журнал «J-14»), *Любовь & Секс* (журнал «Bravo») – но не ограничивается ими: в то время, как для других разделов медиаиздания характерны собственные ведущие концепты («Мода», «Здоровье» и др.), содержащиеся в них медиатексты также касаются вопросов межгендерного взаимодействия [9].

Насыщенность ювенольных медиаизданий текстами об отношениях между юношами и девушками обусловлена острой потребностью реципиента-подростка в такого рода знании, поскольку перед ним стоит задача за короткий срок усвоить принципиально новые модели взаимодействия, коренным образом отличающиеся от моделей детского поведения. Так, исследования показывают, что у подростков возникает множество вопросов касательно нормативной стороны межгендерных отношений: как надо вести себя в ситуации ухаживания, во время свидания, когда можно целоваться и т.д. [10, с. 230]. Поскольку «в большинстве случаев человеческое поведение подлежит научению через моделирование» [11, с. 40], для подростка становится особенно актуальным знание, содержащее репрезентации моделей межгендерного взаимодействия. Источником таких моделей, в дальнейшем служащих для подростка руководством к действию, в частности, являются тексты СМИ.

Что касается способов репрезентации такого знания, то здесь играет значимую роль концепт ЗНАМЕНИТОСТЬ. Это подтверждается тем фактом, что 75 % исследованных нами текстовых фрагментов, овнешняющих концепт МЕЖГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ, также содержат и репрезентанты концепта ЗНАМЕНИТОСТЬ. Это можно объяснить тем, что потребность в ролевых моделях при установлении и сохранении успешных ме-

жгендерных отношений не может быть полностью удовлетворена ни в семье, поскольку отношения между родителями имеют иной статус, ни через наблюдение за сверстниками, которые столь же неопытны. В этой связи особенно актуально для реципиентов ювенольного медиатекста становится знание о межгендерных отношениях, где в качестве ролевых моделей выступают знаменитости, завоевавшие любовь подростков и являющиеся для них авторитетом. Тем самым концепт ЗНАМЕНИТОСТЬ выступает посредником в представлении знания [12].

Рассмотрим, каким образом моделируется знание о межгендерных отношениях в ювенольном медиатексте, исследуя медиатекст «Steal their secrets»/«Укради их секреты» американского журнала для подростков «Seventeen» (№11/2010, рис.1) на предмет того, строится ли репрезентируемое в нём знание по определенной модели, и какого рода взаимодействие наблюдается между концептами МЕЖГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ и ЗНАМЕНИТОСТЬ.

Выбранный для анализа медиатекст в первую очередь привлекает внимание реципиента фотограммами «звезд» шоу-бизнеса Майли Сайрус, Адриенн Байлон и Кэти Перри, запечатлённых в ситуациях межгендерного общения улыбающимися и довольными собой. Тем самым, еще до более подробного знакомства с медиатекстом становится понятно, чьи именно «секреты» призывает «украсть» заголовок. Далее в лиде разъясняется, почему именно эти девушки репрезентированы в медиатексте – *These celeb Superdaters know exactly how to navigate the murky dating pool/Эти суперуспешные на свиданиях знаменитости умеют проложить себе путь в море свиданий* – во-первых, они знамениты («celeb», от «celebrity» – знаменитость), и во-вторых, они очень успешны на свиданиях, что продуцент описывает новообразованием «Superdaters». Следует отметить, что такое соседство репрезентантов концептов ЗНАМЕНИТОСТЬ и МЕЖГЕНДЕРНЫЕ ОТНОШЕНИЯ в лиде медиатекста приводит к тому, что за счет присутствия одного репрезентанта (celeb) другой (Superdaters) становится более значимым для реципиента, и наоборот: имеющийся в сознании реципиента образ знаменитостей расширяется, дополняясь знанием о них, как о примерах для подражания в сфере межгендерного взаимодействия.

Такое достраивание концепта ЗНАМЕНИТОСТЬ имеет место и далее, посредством выражений [*these celebrities*] *know exactly how to navigate the murky dating pool/Эти знаменитости умеют проложить себе путь в море свиданий, guys love Adrienne Bailon/парни любят Адриенн Байлон, she's sexy and confident/она сексуальная и уверенная, Katy Perry is the ultimate flirt/Кэти Перри – образец в искусстве флирта*. Тем самым прецедентное знание реципиента об этих знаменитостях как о популярных певицах и актрисах достраивается представлением о них как о *Superdaters* – «специалистах по свиданиям», с которых стоит брать пример и научиться их секретам.





Рис.1. Репрезентация знания о межгендерных отношениях в медиатексте «Steal their secrets»

В чём именно следует рассматривать представленных в медиатексте знаменитостей как образец для подражания, образно описывается в лиде как «navigate the murky dating pool»/«проложить себе путь в море свиданий» и ниже «расшифровывается» отдельно для каждой «звезды». Поведение, демонстрируемое знаменитостями на свиданиях, эксплицируется как вербально, так и авербально, и за счет **дублирования репрезентантов различных знаковых систем** становится максимально понятным для реципиента-подростка.

Так, вербальная репрезентация модели поведения Майли Сайрус – *allows herself to be goofy with guys*/«позволяет себе дурачиться с парнями», – дублируется фотоизображением, на котором виден конкретный пример того, что транслирует лексема *goofy*: пара беззаботно веселится в супермаркете, позируя для фотографии в прыжке, с поднятыми руками и забавными выражениями лиц. Тем самым способ времяпрепровождения, избранный М. Сайрус на свидании, отражает скорее дружеский, нежели романтический характер её взаимоотношений со спутником, что отражено и в подписи к фотографии: *it's not all serious and emotional* / все не столь серьезно и наполнено переживаниями.

Подобным образом и обозначенная в лиде модель поведения применительно к М. Сайрус (то, что она сама уверенно прокладывает свой путь в море свиданий, а не «плывет по течению») овнешняется различными способами. Во-первых, лексически: в тексте прямо говорится, что «она строит отношения на своих условиях»/ *builds the relationship on her terms*. Во-вторых, графически – выделение курсивом в предложении *builds the relationship on her terms* подчеркивает роль девушки в определении характера её отношений с молодым человеком. И в-третьих, грамматически: предложения в тексте построены так, что имя знаменитости или местоимение, его заменяющее, являются подлежащими, что указывает на активную роль знаменитости в выполнении действий: *Miley Cyrus allows herself.../Майли Сайрус позволяет себе, she builds relationship.../она строит отношения*.

Важно, что продюсер не ограничивается репрезентацией модели поведения знаменитостей, но, ставя своей целью модифицировать поведение реципиента, включает в медиатекст призывы к определенным действиям. Два таких призыва – в заголовке (*steal their secrets*/укради их секреты) и лиде (*use their tips/используй их советы*) – побуждают подростка перенять в целом (буквально – «украсть» и «использовать» самому) репрезентированную модель поведения знаменитостей. Кроме того, продюсер призывает следовать примеру каждой из «звезд» в отдельности. Это эксплицируется в заглавиях подписей к фотограммам короткими восклицательными предложениями, содержащими императивы: «**HAVE FUN!**»/«**БЕСЕЛИСЬ!**», «**BE STRONG!**»/«**БУДЬ СИЛЬНОЙ!**», «**TAKE IT SLOW!**»/«**НЕ ТОРОПИСЬ!**». Призыв выражен кратко и понятно: по мнению психологов, рекомендации

для подростка должны звучать предельно конкретно [13, с. 311].

Итак, рекомендуемая реципиенту модель поведения эксплицируется пятью побудительными предложениями. При этом очевидно, что таких призывов недостаточно для того, чтобы подросток воспользовался советом и модифицировал свое поведение: для этого требуется определенная мотивация. В качестве такого мотива продюсер овнешняет результат следования рекомендуемой модели поведения, имеющий положительную валентность. Так, в лиде медиатекста мы находим обещание определенного результата: *to keep your own love life afloat/чтобы удержат на плаву свою любовную лодку*. Поскольку подростковые межгендерные отношения характеризуются кратковременностью, а разрыв отношений, как правило, переносится в этом возрасте особенно болезненно [14, с. 209], модель поведения, позволяющая сохранить близкие отношения с представителем противоположного пола (*keep love life afloat*), представляется весьма привлекательной для реципиента.

Таким образом, в ходе анализа медиатекста мы обнаружили следующее:

Вербальный компонент содержит прямые указания на то, что представленные в медиатексте знаменитости успешны в межгендерном взаимодействии и могут рассматриваться как **при- мер для подражания**;

**Поведение знаменитостей**, овнешненное на фотограммах, дублируется вербально и в совокупности складывается в модель «Поведение на свидании»;

Медиатекст содержит 5 императивов, эксплицирующих **при- зыв к реципиенту** последовать репрезентируемой в медиатексте модели поведения;

Медиатекст вербализует такой **результат следования ре- комендуемой модели поведения**, который мотивирует реципиента модифицировать свое поведение.

Репрезентированные в медиатексте знания группируются в 4 компонента модели: «Знаменитость – пример для подражания», «Модель поведения, репрезентируемая знаменитостью», «Рекомендуемая модель поведения» и «Результат следования рекомендуемой модели поведения» (рис.2).

Объем статьи не позволяет рассмотреть подобным образом другие медиатексты, однако следует отметить, что проведенное нами исследование показало универсальность выявленных компонентов модели при овнешнении разных видов знания. При этом было обнаружено отличие в степени экспликации отдельных компонентов: помимо описанной выше модели, которую можно назвать **эксплицитной** в силу того, что все 4 её компонента вербализованы в тексте, выделяются **смешанные** модели, у которых часть компонентов представлена имплицитно, и часть – эксплицитно. Представляет интерес обратиться к сравнительному исследованию таких моделей в дальнейших работах.

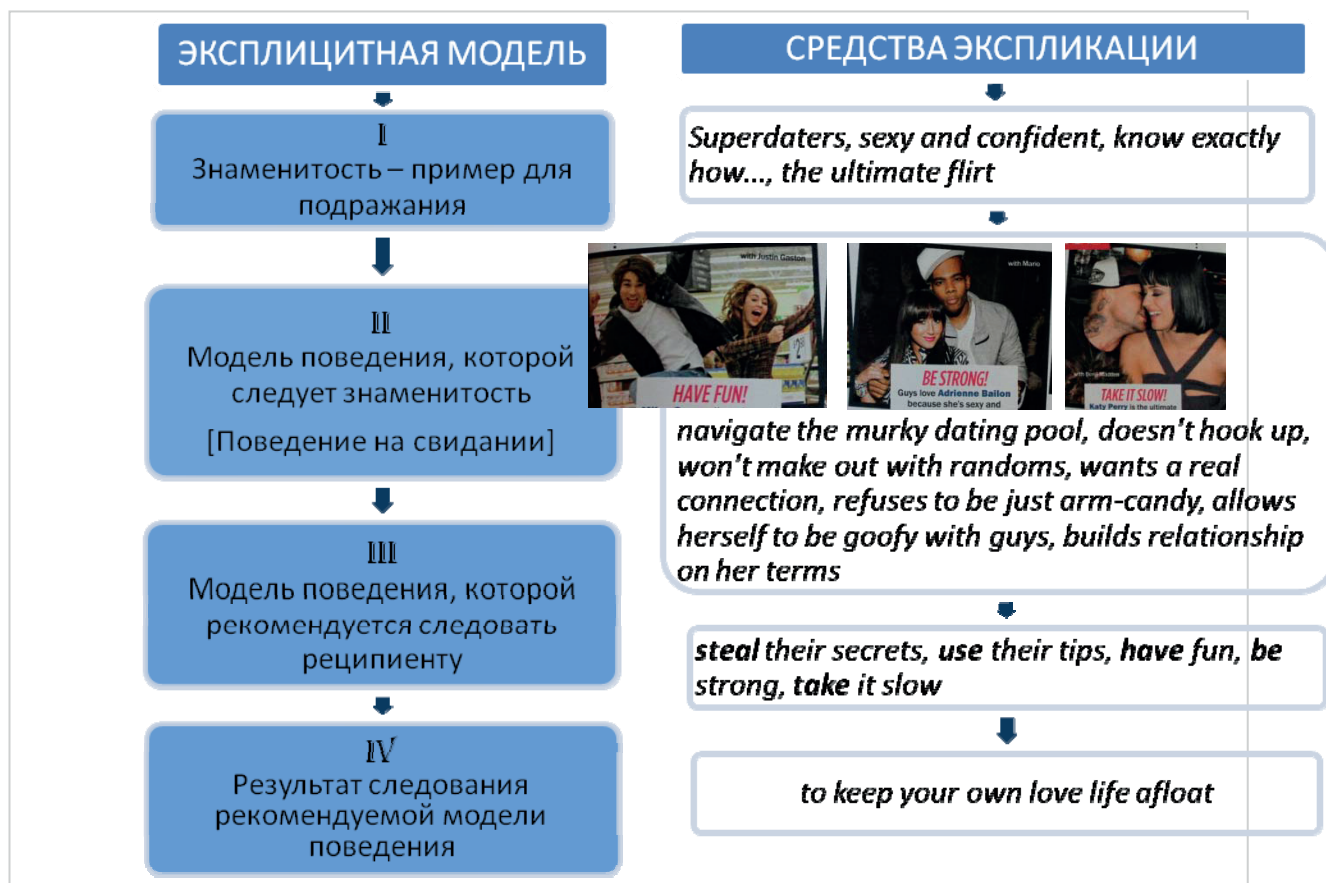


Рис. 2. Эксплицитная модель репрезентации знания о межгендерных отношениях в ювенальном медиатексте

## Библиографический список

1. Минакова И.А. Особенности лингвокогнитивного моделирования художественного текста. Диссертация ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2010.
2. Ватоллина Т.Г. Когнитивная модель детективного дискурса. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2011.
3. Шевченко О.А. Когнитивная модель дискурса интервью. Диссертация ... кандидата филологических наук. Тольятти, 2006.
4. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. Диссертация ... доктора филологических наук. Барнаул, 2003.
5. Чернышова Т.В. Современная газетная коммуникация: принципы миромоделирования. Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты. Материалы IV Международной научно-практической конференции. Бийск, 2008.
6. Карпилович Т.П. Когнитивно-коммуникативная модель смысловой компрессии научного текста. Диссертация ... доктора филологических наук. Минск, 2005.
7. Вишнякова С.А. Моделирование научного текста в обучении иностранных учащихся. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2000.
8. Черемисина С.Б. Учебно-научный текст как гетерогенная когнитивная структура. Мир науки, культуры, образования. 2008; № 5.
9. Беседина В.Г. Репрезентация ведущей деятельности подросткового возраста в ювенальном медиатексте. Медиаскоп. 2012; 4. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1204>
10. Кон, И.С. Психология ранней юности. Москва, 1989.
11. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург, 2000.
12. Беседина В.Г. Вербально-авербальная репрезентация концепта «Знаменитость» в ювенальном медиатексте. Филология и человек. 2014; 2.
13. Клауд Г. Дети: границы, границы... Москва, 2001.
14. Качюнас Р. Основы психологического консультирования. Москва, 1999.

## References

1. Minakova I.A. Osobennosti lingvokognitivnogo modelirovaniya hudozhestvennogo teksta. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2010.
2. Vatulina T.G. Kognitivnaya model' detektivnogo diskursa. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Irkutsk, 2011.
3. Shevchenko O.A. Kognitivnaya model' diskursa interv'yu. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tol'yatti, 2006.
4. Rogozina I.V. Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskij aspekt. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Barnaul, 2003.
5. Chernyshova T.V. Sovremennaya gazetnaya kommunikaciya: principy miromodelirovaniya. Yazykovaya kartina mira: lingvisticheskij i kul'turologicheskij aspekty. Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Bysk, 2008.
6. Karpilovich T.P. Kognitivno-kommunikativnaya model' smyslovoj kompressii nauchnogo teksta. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Minsk, 2005.
7. Vishnyakova S.A. Modelirovanie nauchnogo teksta v obuchenii inostrannyh uchashchihsy. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2000.
8. Cheremisina S.B. Uchebno-nauchnyj tekst kak geterogennaya kognitivnaya struktura. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2008; № 5.



9. Besedina V.G. Reprezentaciya veduschej deyatel'nosti podrozkovogo vozrasta v yuvenal'nom mediatekste. *Mediascope*. 2012; 4. Available at: <http://www.mediascope.ru/node/1204>
10. Kon, I.S. *Psihologiya rannej yunosti*. Moskva, 1989.
11. Bandura A. *Teoriya social'nogo naucheniya*. Sankt-Peterburg, 2000.
12. Besedina V.G. Verbal'no-averal'naya reprezentaciya koncepta "Znamenitost'" v yuvenal'nom mediatekste. *Filologiya i chelovek*. 2014; 2.
13. Klau G. *Deti: granicy, granicy...* Moskva, 2001.
14. Kachyunas R. *Osnovy psichologicheskogo konsul'tirovaniya*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 02.12.14

УДК 801.73

**Varnavskaya O.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Science and Humanities Specialties, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: [varnavskaya81@mail.ru](mailto:varnavskaya81@mail.ru)

**Khusainova Ye.N.**, Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Department of Foreign Languages for Science and Humanities Specialties, North Caucasian Federal University (Stavropol, Russia), E-mail: [khusainova80@mail.ru](mailto:khusainova80@mail.ru)

**THE PARTICULAR FEATURES OF ORGANIZATION OF A PHILOSOPHICAL SCIENTIFIC TEXT.** The article gives a review of intertextual content principals of a philosophical scientific text at the aspect of functional perspective of discourse expansion. The authors conclude that the study of philosophical semantics and pragmatics of scientific discourse is a necessary link in the chain of research in linguistics. It is dependent on the nature of communicative and stylistic language settings of philosophical works. Philosophical texts allow us explicating the deep inner form of language, and they represent the material for the decision of actual linguistic tasks, which can hardly be overestimated. In addition, we are talking about new aspects of the contribution of linguistics in General human development. Paragraph unity, evidence and reasoning in the structure of philosophical speech are integral statements with specific semantic and syntactic nature.

**Key words:** philosophical scientific text, reflection, communicative discourse, paragraph unity, philosophical thought.

**О.О. Варнавская**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков естественнонаучных и гуманитарных специальностей, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [varnavskaya81@mail.ru](mailto:varnavskaya81@mail.ru)

**Е.Н. Хусаинова**, канд. юр. наук, доц. каф. иностранных языков естественнонаучных и гуманитарных специальностей ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: [khusainova80@mail.ru](mailto:khusainova80@mail.ru)

## ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО НАУЧНОГО ТЕКСТА

В данной статье рассматриваются принципы интертекстуального содержания философского научного текста в аспекте функциональной перспективы дискурсивного развёртывания. Авторы приходят к выводу, что исследование семантики и прагматики философского научного дискурса является необходимым звеном в цепи исследований по лингвистике текста. Это связано со спецификой коммуникативно-стилистических параметров языка философского произведения. Философские тексты позволяют эксплицировать глубинные внутренние формы языка, и они представляют собой тот материал для решения собственно языковедческих задач, который трудно переоценить. Кроме того, речь идёт о новых аспектах вклада лингвистики в общегуманитарное развитие человека.

**Ключевые слова:** философский научный текст, рефлексия, коммуникативный дискурс, сверхфразовое единство, философское мышление.

Смысловую структуру научного философского текста определяют экстралингвистические факторы, значимыми являются следующие аспекты: онтологический, характеризующий отношение знания к познаваемому объекту; аксиологический, понимаемый как реализация ценностной ориентации в процессе познавательной деятельности; методологический аспект как реализация способов обоснования и интерпретации знания, полученного субъектом познавательной деятельности; рефлексивный аспект, выявляющий внутренние основания познания, особым образом организующий речевую деятельность субъекта познания и, соответственно, структурирующий речемыслительное произведение. Последний аспект играет определяющую роль именно в философской речи, поскольку он репрезентирует предмет философского познания – единство мышления и бытия – именно со стороны мышления. Мышление здесь одновременно – и объект, и субъект познания. Принципы и законы объекта являются одновременно принципами и законами субъекта. И одновременно же – принципами и законами конституирования речемыслительного произведения, описывающего процесс тождества мышления и бытия и в субъективном, и в объективном аспектах. Этот рефлексивный фактор в дискурсе специфически отношений познаваемого и познающего в наибольшей степени определяет специфику философского текста как особой формы коммуникации, его отличия от других текстов. Им также задается особый режим диалогичности философского текста, в котором неразрывно связаны имплицативная имманентная структура тек-

ста и диалогичность как особый способ построения смысла, как диалог не просто с определенной чужой смысловой позицией, но как диалог в пределах самого субъекта, различающегося в акте рефлексии [1, с. 484].

Диалогичность рефлексии субъекта вносит новые акценты в философский дискурс как речемыслительный процесс, которые не характерны для других видов научной деятельности [2, с. 113]. Этот процесс обращен одной своей стороной к прагматической ситуации, а другой – к процессу мышления участников коммуникации, к стратегии порождения, интерпретации и воспроизводства форм мышления, имплицитно заданных в текстовых формах философского речемыслительного произведения.

Прагматическая коммуникативная целенаправленность форм речи, выражающих формы рефлексии философского познания, – это информация о выявлении скрытых сторон процесса мышления и необходимых связей фактов сознания и явлений действительности. В формах философского познания вместо реальных предметов выступают мысленные конструкты, теоретические модели, которые в рефлексивных процессах философствования совпадают с объектом теоретического моделирования. Поэтому в сверхфразовых единствах, выражающих формы философского мышления, воспроизводятся три уровня плана содержания: вербализованная рефлексия мышления по поводу своей деятельности, вербализованное отражение деятельности самого мышления, вербализованное отражение со-

знанием фактов реальной действительности. Особенностью философского текста является то, что он может разворачиваться в чисто рефлексивных определениях.

Основные принципы дискурсивного развертывания текста философского произведения совпадают с общими принципами порождения научного произведения, определенными, прежде всего, тем, что шаги автора по этому развертыванию реализуют определенные научно-исследовательские действия. Перформативная схема выступает в научном изложении не только как способ представления нового научного знания, но и как способ его доказательства. Она эксплицирует ход исследования, переход от условий и посылок к следствиям, путь получения нового знания, способ его выведения из наличного знания и др. Это прием изложения выступающий одновременно как прием доказательства. Он предоставляет адресату возможность пройти «тот же» путь исследования – проверить способ получения знания и удостовериться в его обоснованности [3, с. 54].

Семантико-структурный анализ сверхфразовых единств в философских научных текстах дает основание утверждать, что сверхфразовые единства, доказательства и умозаключения в структуре философской речи являются целостными высказываниями, имеющими определенную семантико-синтаксическую природу. Связь предложений в сверхфразовых единствах философской речи является не произвольной, а системообусловленной.

Рефлексивной природой философского текста, как нам представляется, можно объяснить тот факт, что авторы последних лет, тяготеющие к классическим образцам, все чаще используют для выражения своей позиции личное местоимение *Я*, что в целом нетипично для стилистики современной научной речи, в которой авторское *Я* ставится, как правило, «на задний план». Не случайно целый ряд лингвистов указывает на то, что характерной чертой научных текстов является широкое обращение к пассивным конструкциям, позволяющим отойти от использования авторского *Я*, создать тон объективности и беспристрастности изложения. Не менее распространенным приемом является создание объективности изложения путем повествования от 3-го лица с тем, чтобы сосредоточить внимание читателя на основных этапах научного исследования, его результатах, а не личности автора, его чувствах и эмоциях [4, с. 100]. Личная манера изложения в философском тексте позволяет авторам как бы непосредственно беседовать с читателем, сообщать о трудностях, с которыми сталкивается процесс познания, о колебаниях, сомнениях. В результате этого научное повествование приближается к изложению того или иного события. В этом плане особенно примечателен текст книги А.А. Королькова «Русская духовная философия» [5, с. 84], в которой строгий научный анализ органично сочетается личными авторскими размышлениями, ведущимися от первого лица, и отступлениями, в которых художественными средствами описывается личный духовный опыт. Нужно заметить, что в начале XX столетия подобная манера построения научного текста вообще была достаточно типичной.

Вопрос об интертекстуальной стороне коммуникативного дискурса в процессе создания и интерпретации научного речемыслительного произведения особенно актуален именно для философского творчества. Именно для него в первую очередь характерно выдвижение одного текста в фокус познавательной рефлексии другого, при котором старое знание актуализируется как основной содержательный и методологический ориентир для новой концепции, что обусловлено особой природой философского познания, всегда выступающего в единстве исторической и логической формы. Данный момент особо акцентуализируется

в предисловии к «Науке логики» Гегеля, где рассматриваются особенности интерпретации данного философского произведения: «Хотя диалектика Гегеля содержит в себе все историческое развитие философии, понять это историческое содержание, снятое и подчиненное высшей исторической ступени развития предмета, невозможно без рассмотрения самого исторического процесса развития философии. А без усвоения исторического содержания, присущего результату, невозможно и понимание этого результата» [6].

Для философского текста характерна как имплицитная интертекстуальность, так и маркированная, но в данном случае маркированная особым образом, как бы «прикрытая». Она предполагает не только то, что автор намеренно и осознанно включает в свой текст фрагменты иных текстов, но и читатель способен верно определить авторскую интенцию и воспринять текст в его диалогической соотнесенности. Более того, имплицитная интертекстуальность заключает в себе побуждение к расширению дискурсивного пространства в интерпретации текста. Такой прием задает дополнительное коммуникативное измерение философского речемыслительного произведения. Именно для философского текста характерен такой коммуникативный процесс, необходимой предпосылкой и условием осуществления которого оказывается интертекстуальное сознание читателя и автора.

Связь компонентов в сверхфразовом единстве смыслообразующих фрагментов философского научного текста является гетерогенным, а не линейным фактором: на уровне межфразовых связей прослеживается характер связей, детерминированный рефлексивными процессами, и в то же время, основанный на выражении внутренних связей между явлениями объективной действительности. Классический философский текст и ориентированные на классические образцы современные тексты стремятся к эксплицированности факта активности сознания человека в процессе познавательной деятельности, аргументации достоверности познания, а также в процессе информирования о результатах познания, выраженных в языковых знаках. Способом этой экспликации и одновременно активным средством познания выступает философская рефлексия.

Именно поэтому внутренние семантико-структурные связи сверхфразового единства имеют двойную семантическую соотнесенность: денотативную внешнюю соотнесенность со связями предметов и явлений действительности и денотативную внутреннюю соотнесенность с целенаправленностью познавательной деятельности рефлексивного субъекта философской речи. Наличие субъективно-модального метатекста в философском тексте, таким образом, закономерно и имеет не только модально-оценочную, но и структурную функцию.

Исследование семантики и прагматики философского научного дискурса является необходимым звеном в цепи исследований по лингвистике текста, поскольку степень специфичности и коммуникативно-стилистических параметров языка философского произведения очень велика. Именно философские тексты позволяют эксплицировать глубинные внутренние формы языка, и они представляют собой тот материал для решения собственно языковедческих задач, который трудно переоценить. Кроме того, речь идет о новых аспектах вклада лингвистики в общегуманитарное развитие человека. Поскольку сознание человека реализуется в форме языка, постольку ни одна философская система не может оставить без внимания вопроса, как в языке отражается процесс мышления, иными словами, процесс познания человеком окружающей его действительности. Эта проблема решается в зависимости от исходной философской позиции, способа логического рассуждения.

#### Библиографический список

1. Фихте И.Г. *Сочинения в двух томах*. Санкт-Петербург, 1993.
2. Томашевская К.В. *Лексическая интерпретация экономической темы в современных публицистических и учебно-научных текстах*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 1993.
3. Рябцева Н.К. Ментальный модус – от лексики к грамматике. *Логический анализ языка. Ментальные действия*. Москва, 1993.
4. Болдырева А.А., Кашкин В.Б. Особенности выражения авторского «я» в научном дискурсе (на материале английских и русских письменных текстов). *Язык, коммуникация и социальная среда*. Воронеж, 2000; Вып. 2.
5. Корольков А.А. *Русская духовная философия*. Санкт-Петербург, 2000.
6. Варнавская О.О., Хусаинова Е.Н. Особенности интерпретации философского научного текста. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46).

#### Reference

1. Fihte I.G. *Sochineniya v dvuh tomah*. Sankt-Peterburg, 1993.

2. Tomashevskaya K.V. *Leksicheskaya interpretatsiya 'ekonomicheskoy temy v sovremennykh publicisticheskikh i uchebno-nauchnykh tekstakh*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 1993.
3. Ryabceva N.K. Mental'nyy modus – ot leksiki k grammatike. *Logicheskij analiz yazyka. Mental'nye dejstviya*. Moskva, 1993.
4. Boldyreva A.A., Kashkin V.B. Osobennosti vyrazheniya avtorskogo «ya» v nauchnom diskurse (na materiale anglijskikh i russkikh pis'mennykh tekstov). *Yazyk, kommunikatsiya i social'naya sreda*. Voronezh, 2000; Vyp. 2.
5. Korol'kov A.A. *Russkaya duhovnaya filosofiya*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Varnavskaya O.O., Husainova E.N. Osobennosti interpretatsii filosofskogo nauchnogo teksta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46).

Статья поступила в редакцию 26. 01.15

УДК 8125

**Demidova E.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages of Economic and Law Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: demidel@mail.ru

**TIME IN AN INNER WORLD OF THE TEXT: A VARIATION PROBLEM IN TRANSLATION (AT THE MATERIAL OF ENGLISH TRANSLATIONS OF SHUKSHIN'S STORIES).** The article considers the role of a "speaking person" in variation of secondary communicative reality at the example of time nominations. The research is based on the study about the "speaking person" (HL) as an object of contemporary philology at the example of time nominations, at the material of the texts of Shukshin's stories "Vanka Teplyashin", "I Believe!", "My Son-in-Law Stole a Truckload of Wood!" and their English translations. In the process of text life there are three representations of Homo Loquens – the author, the translator and the reader. The article stipulates that "switching time" – between past and present is a significant artistic technique; the lack of it in the text of translation results in a distortion of the text perception. All events and images of English translation texts are in past tense, therefore, their importance is decreasing, the reader is not a participant of artistic communication.

**Key words:** inner world of a text, V.M. Shukshin, variation, translation, artistic time continuum, Homo Loquens, communication.

**Е.В. Демидова**, канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков экономического и юридического профилей Алтайского государственного университета, г. Барнаул, E-mail: demidel@mail.ru

## ВРЕМЯ ВО ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ТЕКСТА: ПРОБЛЕМА ВАРЬИРОВАНИЯ ПРИ ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДОВ РАССКАЗОВ В.М. ШУКШИНА)

В статье рассматривается роль «человека говорящего» в варьировании вторичной коммуникативной реальности на примере обозначения художественного времени. Исследование осуществляется в контексте учения о «человеке говорящем» (HL) на материале текстов рассказов В.М. Шукшина «Ванька Тепляшин», «Верую!», «Мой зять украл машину дров!» и их англоязычных переводов. В процессе «бытования» текста перевода в мире текстов Homo loquens репрезентируется в трех фигурах – автор, переводчик и читатель. В статье установлено, что «временные переключения» между прошлым и настоящим – это значимый художественный прием, отсутствие которого в текстах переводов приводит к искажению восприятия текста. Все события и образы текстов англоязычных переводов представлены в прошлом, следовательно, их значимость сейчас снижается, читатель перестает быть участником художественной коммуникации.

**Ключевые слова:** внутренний мир текста, В.М. Шукшин, варьирование, перевод, художественное время, «человек говорящий», коммуникация.

Задача данной работы – продемонстрировать действие личности переводчика как фактора варьирования внутреннего мира текста на примере одного компонента – художественного времени. Исследование осуществляется в контексте филологической теории коммуникации [1].

Проблема варьирования внутреннего мира художественного текста решается в русле фундаментальной проблемы Homo loquens как объекта современной филологии [2], под которым понимается «человек, участвующий в речевой коммуникации» [3, с. 146]. В статье рассматривается переводческая коммуникация, в которой участвуют две репрезентации Homo loquens – автор и переводчик. В процессе «жизни» текста перевода в мире текстов участвуют уже три фигуры Homo loquens – автор, переводчик и читатель, при этом «человек говорящий» меняет конструкцию внутреннего мира текста.

Под внутренним миром текста понимается художественная реальность [4] в ее текстовом воплощении, то есть индивидуальное, творческое переосмысление действительности (явлений, объектов, отношений, событий), воссозданную автором средствами языка и «вычитываемую» из текста воспринимающими субъектами [5]. Внутренний мир текста включает в себя компоненты: обозначения событий, ситуаций, пространства, времени, персонажей, «вещей» [6]. Источниками внутреннего мира художественного произведения является действительность, но автор создает свой мир в соответствии со своими представлениями о нем. Исходя из этого, компонентами внутреннего мира являются

«художественно трансформированные» [7] пространство, время и др.

Внутренний мир текста – это его «внутренняя форма», которая построена «внешней формой» – художественным языком. В тексте мы имеем дело с номинациями компонентов художественной реальности. При переводе художественного текста на иностранный язык варьированию подвергаются все компоненты, поскольку меняется их лингвистическое воплощение.

Исследователи по-разному реконструируют художественный мир: через систему персонажей, через особую роль вещи, предмета, через описание частотного тезауруса языка писателя. В данной статье рассматривается проблема варьирования внутреннего мира текста при переводе на примере художественного времени.

Художественное время (М.М. Бахтин, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман) – это «форма бытия эстетической действительности», «способ организации внутреннего мира текста» [8].

Художественное пространство и время, вне которых художественный мир невозможен, в тексте принимают разнообразные формы и виды: время реальное объективное, циклическое, субъективное, ирреальное [9]. Время – это та ось, которая «сцепляет» все другие компоненты, в частности, М.М. Бахтин писал о «временной форме героя» [10].

Временные отношения в художественном тексте имеют различные языковые средства выражения: лексические, морфологические, синтаксические, лингвостилистические и композиционные.



Мы рассмотрим проблему варьирования компонента «время» на материале текстов рассказов В.М. Шукшина «Ванька Тепляшин», «Верую!», «Мой зять украл машину дров!» [11] и их англоязычных переводов – американских (сборник *Stories from a Siberian Village*) [12] и британских (сборник *“Short Stories”* 1990 г.) [13].

Внутренний мир текстов рассказов Шукшина не имеет большой продолжительности по времени, и действия в нем происходят по временной оси в течение нескольких часов, в пределах одного дня или нескольких суток [14]. Однако автор членит временные отрезки воссоздаваемого события, разбивает его на эпизоды, переплетает временные планы в повествовании и тем самым объединяет их в единый мир текста.

Как показало исследование, временным маркером текстов рассказов «Ванька Тепляшин», «Мой зять украл машину дров!» и «Верую!» является «переключение между настоящим и прошлым», однако данный художественный прием используется в текстах для разных коммуникативно-эстетических целей:

1) Дать возможность читателю/слушателю представить событие, «приблизить» его. Следовательно, время в тексте рассказа перцептивное.

Событие рассказа «Ванька Тепляшин» развивается последовательно по временной оси с начала до конца. Автор и читатель стоят на точке «я-сейчас-здесь», отслеживая процесс развития события:

Ванька «лежал себе и лежал» в сельской больнице → «приехал врач из города» → лежал в городской больнице и ему «не очень нравилось», «наладился тосковать», хотя «его хорошо устроили» → «приехала мама» → «драка с вахтером» → «выгна-ли».

Рассказ «Ванька Тепляшин» имеет «разговорное звучание» – это художественная особенность шукшинского текста. Персонаж «переключается» между прошедшим и настоящим временем, как это обычно делают люди во время устного рассказа. Так Ванька рассказывает о своих «случаях из жизни»:

Лед впереди уже о так от **горбатится** – горкой... Я открыл дверцу, **придавил** газку. Вдруг – вниз поехал!.. – Ванька, когда **рассказывает, торопится, размахивает** руками, **перескакивает** с одного на другое. – Ну, поехал!.. Натурально, как с горки! Вода – **хлобысь** мне в ветровое стекло! А дверку льдиной шваркнуло и заклинило. И я, натурально, **иду** ко дну, а дверку **не могу открыть**. А сам уже **плаваю** в кабине. Тогда я другую нашарил, вылез из кабины-то и **начинаю осматриваться**... [11, с. 194].

Брит. "There was a big mound of ice ahead of me, so I opened the door and hit the gas. Suddenly, the ice cracked, and I was going down!.. Vanka **talked hurriedly, waving his arms and jumping** from one place to another in his story. "I went sliding down like it was a real hill! Water **beat** against the windshield! A chunk of ice hit the door, and it slammed shut. So there I was **sinking** fast with the door jammed – I **couldn't** get it open for the life of me. I **was already swimming** inside the cabin, so I opened the door on the passenger's side, slipped out, and **went up to have a look** around [13, p. 330-331].

Амер. "The ice up ahead **was swollen** just like this – like a small hill... I opened the door and gave it some gas. Suddenly, I started going' down!" When Vanka **tells** a story, he **hurries** through it, **waves** his arms around, **jumps** from one thing to another. "So I'm **goin'** down. Natural as can be, like goin' down a little hill. The water **was beatin'** against my windshield! A big block of ice slammed into my door and jammed it shut. And I'm **headin'** straight to the bottom, natural as can be, and I **can't** get the door open. And I'm **already swimmin'** in the cab. Then I **froped** around and found the other door. I **crawled outta** the cab and I **started lookin'** around... [12, p. 185].

Как видно из примеров, в американском переводе художественный приём «временное переключение» (лед **горбатится** – поехал – вода **хлобысь** – дверку заклинило – я иду ко дну – плаваю – вылез – начинаю осматриваться) воспроизводится практически в полном объеме (the ice up ahead was swollen – I'm goin' down – The water was beatin' – jammed it shut – I'm headin' – I'm already swimmin' – crawled outta – started lookin'), в то время как в британском он отсутствует – переводчик употребляет только формы прошедшего времени (There was a big mound of ice – started going' down – The water was beatin' – slammed shut – I was sinking – I was already swimming – slipped out – went up to have a look around).

Американский переводчик Д. Гивенс является исследователем творчества Шукшина, в своих заметках переводчика 270

к сборнику он отмечает эту особенность поэтики рассказов Шукшина как трудность перевода: "The narrator often shifts between present and past tense (as people do when telling a story) <...> Where possible, we tried to preserve these stylistic elements in our translation" [15, p. xlvii] («Переводчик часто переключается между настоящим и прошедшим временем (как делают люди, рассказывая истории). Где это возможно, мы постарались сохранить данные стилистические особенности в наших переводах» – перевод мой – Е.В.).

Британский перевод выполнен в соответствии с нормами литературного английского языка – правилом согласования времен. При этом потеря временного маркера приводит к искажению компонента внутреннего мира текста – событие представить труднее, яркость «картинки» утрачивается.

В тексте рассказа время перцептивное, то есть созданное через восприятие реальной действительности отдельным человеком. Перцептивное время выражает позицию повествователя и персонажа, при этом используются различные лексико-грамматические средства и временные смещения.

Вневременная истина – есть основной художественный смысл текста рассказа «Ванька Тепляшин»: *Надо человеком быть, а не сшибать полтинники*.

2) «Переключение времён» используется для описания событий. Значимость события, его наглядность создается с помощью этого приема.

Начальная точка художественного времени текста рассказа «Мой зять украл машину дров» установлена на особый момент в процессе развития события – «приезжает и обнаруживает». Пространственно-временной континуум образуется по следующей схеме: момент речи – предыстория – дальнейшее развитие события.

Веня Зяблицкий, маленький человек, нервный, стремительный, крупно **поскандалил** дома с женой и тещей.

Веня **приезжает** из рейса и **обнаруживает**, что деньги, которые **копились** ему на кожаное пальто, жена Соня все **ухайдакала** себе на шубу из искусственного каракуля. Соня **объяснила** так <...> [11, с. 236].

Амер. Venya Zyablitsky, a small man, high-strung and rash, **had a knock-down-drag-out fight** at home with his wife and mother-in-law.

Venya **had arrived** home from a haul only to **find out** that that his wife, Sonya, **had blown** all the money **he'd saved** up for a leather jacket on a fake astrakhan fur coat for herself. This is how Sonya explained <...> [12, p. 68].

В английском переводе данный приём отсутствует, все события описаны в прошлом («имел скандал с женой», «приехал домой», «растратила все деньги») (формы *had arrived, had blown* – past perfect – предпрошедшее время, указывающее на логику развития событий: он приехал и обнаружил покупку, после чего случился скандал). Из-за отсутствия в тексте перевода временного маркера «переключение» теряет значимость события, описанного в оригинале в настоящем.

3) «Переключение времён» используется для конструирования реальных/наблюдаемых и воображаемых «перцептивных картинок», образов мира текста рассказа. Когда образ описывается в настоящем, автор как бы вводит читателя в эту «картину», в это пространство, делает его полноправным участником, коммуникантом. При этом настоящее ирреально, это перцептивное время, поскольку мы, читатели, находимся в мире текста условно. Приведём пример из текста рассказа «Верую!».

Максим **останавливался** у окна, подолгу **стоял** неподвижно, **смотрел** на улицу. Зима. Мороз. Село **коптит** в стылое ясное небо серым дымом – люди **согреваются**. **Пройдет** бабка с ведрами на коромысле, даже за двойными рамами **слышно**, как **скрипит** под ее валенками тугой, крепкий снег. Собака **залает** сдуру и **замолкает** – мороз. Люди – по домам, в тепле. **Разговаривают**, обед **налаживают**, **обсуждают** ближних... **Есть** – **выпивают**, но и там веселого мало [11, с. 209].

Брит. Maxim **would stop** at the window, standing there for a long time without moving, as he **looked out** at the street.

Winter. Frost. Grey sooty smoke rising up from the village into the chilly, clear sky – people **were keeping** warm. If a woman **went** by with two buckets on a yoke, you **could hear** the thick, firm snow crunching under her felt boots, even through the double windows. A dog **would start** barking for no reason and then fall silent. Frost over everything. The people **were** in their homes, where it **was** warm. They **were talking**, cooking dinner, discussing their neighbour... If



they **had** a bottle, they **would drink**, but they **didn't enjoy** that much either [13, p. 231-232].

Амер. **Maksim would pause** by the window and **stand** there motionless for a long time, looking outside.

A winter landscape. Freezing cold outside. The village **would darken** the clear, frozen sky with its gray smoke – people **were trying** to keep themselves warm. If an old woman **passed** by carrying buckets on a yoke, you **could even hear**, through the double-paned windows, the crunch of the firmly packed snow under her felt boots. A dog **would start barking** just for the heck of it and then would quiet down – because of the freezing cold outside. People **would stay** at home, in the warmth. **They'd hit** the bottle too, if they had one on hand, but drinking **didn't make** things any more cheerful [12, p. 12].

Британский и американский переводчики всю «картинку» (прошлые и настоящие, перцептивные образы) передают только в прошлом, в том числе с помощью модального глагола would, обозначающего привычное действие в прошлом (*would stop, would start, would drink*), прошедшего длительного времени (*were keeping, were talking*), прошедшего простого (*were, was, didn't enjoy*). При этом стирается граница между описанием действия (в прошлом) и перцептивной картинкой (в настоящем). Перевод-

чик не ставит границу между реальным и представляемым миром.

Таким образом, в результате исследования мы выделили следующие свойства художественного перцептивного времени: обратимость, многомерность и разнонаправленность.

Художественный текст характеризуется тем, что в нем эстетическая функция трансформирует все другие функции языка. «Временные переключения» – это значимый художественный прием, отсутствие которого в текстах переводов приводит к искажению восприятия текста. Все события и образы текстов англоязычных переводов в прошлом, следовательно, их значимость сейчас снижается, читатель перестает быть соучастником художественной коммуникации. Форма «бытовой коммуникации» заменяется на повествовательно-хронологическую.

Переводчик, порождая новые смыслы, конструирует свою вторичную коммуникативную реальность, в которой появляются свои номинации действий, составляющих события, заданные «лингвистической оболочкой» текста. Рассмотренные тексты, находясь в коммуникативном пространстве, в общем мире текстов, «живут», взаимодействуют и выступают импульсами для ответного понимания другими «людьми говорящими», то есть для формирования новых вторичных реальностей.

#### Библиографический список

1. Чувакин А.А. К построению филологической теории коммуникации: статья вторая. *Филология и человек*. Барнаул, 2012; 46: 146-156.
2. Кощей Л.А., Чувакин А.А. Homo Loquens как исходная реальность и объект филологии: к постановке проблемы. *Филология и человек*. Барнаул, 2006; 1: 8-20.
3. Чувакин А.А. *Основы филологии*. Москва, 2011.
4. Хализев В.Е. Мир произведения. *Теория литературы*. Москва, 2002.
5. Демидова Е.В. Варьирование внутреннего мира художественного текста: роль личности переводчика. *Вестник Волгоградского государственного университета*. 2011; Сер. 2. Языкознание, № 1 (13).
6. Демидова Е.В. Характеристики персонажа во внутреннем мире текста: проблема варьирования при переводе (на материале англоязычных рассказов В.М. Шукшина «Одни»). *Филология и человек*. 2014; 4: 150-156.
7. Лихачев Д.С. Внутренний мир художественного произведения. *Вопросы литературы*. 1968; 8: 74-87.
8. Никольина Н. *Филологический анализ текста*. Москва, 2003.
9. Папина А.Ф. *Текст: его единицы и глобальные категории*. Москва, 2002.
10. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе: Очерки по исторической поэтике. *Вопросы литературы и эстетики*. Москва, 1975.
11. Шукшин В.М. *Точка зрения: Рассказы, повести*. Барнаул, 1979.
12. Shukshin, V. *Stories from a Siberian village*. De Kalb, Illinois, 1996.
13. Shukshin V.M. *Short stories*. Москва, 1990.
14. Цяо Шуансинь. *Структурная организация рассказов В. Шукшина в свете современной лингвистики текста*. Диссертация ... кандидата филологических наук. 2000.
15. Givens J. Translator's Notes. *Stories from a Siberian village*. De Kalb, Illinois, 1996.

#### References

1. Chuvakin A.A. K postroeniyu filologicheskoy teorii kommunikatsii: stat'ya vtoraya. *Filologiya i chelovek*. Barnaul, 2012; 46: 146-156.
2. Koschey L.A., Chuvakin A.A. Homo Loquens kak ishodnaya real'nost' i ob'ekt filologii: k postanovke problemy. *Filologiya i chelovek*. Barnaul, 2006; 1: 8-20.
3. Chuvakin A.A. *Osnovy filologii*. Moskva, 2011.
4. Halizev V.E. Mir proizvedeniya. *Teoriya literatury*. Moskva, 2002.
5. Demidova E.V. Var'irovanie vnutrennego mira hudozhestvennogo teksta: rol' lichnosti perevodchika. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; Ser. 2. Yazykoznanie, № 1 (13).
6. Demidova E.V. Harakteristiki personazha vo vnutrennem mire teksta: problema var'irovaniya pri perevode (na materiale angloyazychnykh rasskaza V.M. Shukshina «Odni»). *Filologiya i chelovek*. 2014; 4: 150-156.
7. Lihachev D.S. Vnutrennij mir hudozhestvennogo proizvedeniya. *Voprosy literatury*. 1968; 8: 74-87.
8. Nikolina N. *Filologicheskij analiz teksta*. Moskva, 2003.
9. Papina A.F. *Tekst: ego edinicy i global'nye kategorii*. Moskva, 2002.
10. Bahtin M.M. Formy vremeni i hronotopa v romane: Oчерki po istoricheskoy po'etike. *Voprosy literatury i 'estetiki*. Moskva, 1975.
11. Shukshin V.M. *Tochka zreniya: Rasskazy, povesti*. Barnaul, 1979.
12. Shukshin, V. *Stories from a Siberian village*. De Kalb, Illinois, 1996.
13. Shukshin V.M. *Short stories*. Moskva, 1990.
14. Cyao Shuansin'. *Strukturnaya organizaciya rasskazov V. Shukshina v svete sovremennoj lingvistiki teksta*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. 2000.
15. Givens J. Translator's Notes. *Stories from a Siberian village*. De Kalb, Illinois, 1996.

Статья поступила в редакцию 27.01.15

УДК 811.111

**Zhogova I.G.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages of Economic and Law Profiles, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: zhogova.75@mail.ru

**LINGUISTIC MEANS INVOLVED IN THE MENTAL PROCESS OF COMPARISON (WITH REFERENCE TO THE ENGLISH LANGUAGE).** The paper presents a thorough study of comparison as a mental activity, its structure and elements. Comparison highlights the similarities between two or more similar objects. In the present work, the author analyzes the comparison as a meaningful,

complex and structured process. The research reveals the direction and sequence of mental activities during the formation of stylistic devices (similarity, metaphor, metonymy, epithet, antonomasia and some other). The subject matter of the study is a trope (figurative) construction as a result of interaction of mental spaces. The author suggests that tropes of comparison have different relations for their basis: intersection (metaphor, comparison), subordination (metonymy, antonomasia) and contradiction (oxymoron). Much attention is given to the analysis of the stylistic device and its components (on the example of metaphor).

**Key words:** metaphor, similarity, mental activity, concept, mental spaces, frame structures, comparison.

**И.Г. Жогова**, канд. филол. наук, доц. кафедры иностранных языков экономического и юридического факультетов, Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: zhogova.75@mail.ru

## ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ МЕНТАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ СРАВНИВАНИЯ (на материале английского языка)

Настоящая публикация посвящена анализу способов актуализации языковых средств и конечного продукта взаимодействия ментальных пространств как языкового репрезентанта образного сравнения в современном английском языке. Изучение языковых структур сравнения способствует пониманию языковых механизмов их креации и опосредованному осознанию механизмов ментальных действий, задействованных в процессе тропеизации. Предметом исследования выступает тропеическое конструирование как результат взаимодействия сопряженных ментальных пространств.

В результате проведенного анализа автор приходит к выводу, что компаративные тропы в качестве основания, могут иметь различные отношения: перекрещивания (метафора, сравнение), подчинения (метонимия, антономасия), противоречия (оксюморон).

**Ключевые слова:** метафора, подобие, ментальная деятельность, концепт, ментальные пространства, фреймовые структуры, сравнение.

В стремлении упорядочить и систематизировать знания о мире, а также выстроить классификацию объектов, индивид ориентируется на поиск сходных характеристик познанных и познаваемого. Проникая в природу чуждого и неоткрытого явления, субъект старается осознать новое и отождествить (сравнить) информацию об объектах, их свойствах и характеристиках с ранее полученными данными. Поскольку язык выступает в качестве репрезентанта осущестляемых ментальных действий, логические и лингвистические действия считаются взаимосвязанными, взаимодействующими и взаимообусловленными. По мнению Л.В. Щербы «язык и мышление образуют неразрывное единство, и наблюдение над языком являются наблюдениями над мышлением, так как это последнее нельзя наблюдать вне языковых форм» [1, с. 339]. Процессы взаимодействия между логическими понятиями, глубинные ментальные схемы (концепт, фрейм, образ), формирующиеся при взаимодействии экстралингвистических и психофизиологических факторов у представителя определенного этноса находят выход на языковом уровне, доказывая интеракцию языка и мышления. М.В. Никитин утверждает, что «мы имеем дело с одним и тем же предметом – концептуальным уровнем абстрагирующих обобщающих единиц сознания, но рассматриваем эти единицы в разных направлениях и с разными целями: в одном случае нас интересует, что они отражают, в другом как их выражают...» [2, с. 89].

Сравнение представляет собой одну из базовых операций логико-мыслительных процессов, обладающих когнитивным потенциалом, одновременно представляя собой механизм работы человеческого сознания. Универсальность операции сравнения обусловлена тем, что она способна функционировать автономно в процессе постижения онтологической действительности и являться составляющей мыслительных процессов более высокого порядка. Подчеркнем, что базисом для осуществления логического сравнения выступает общее свойство, присущее сравниваемым объектам или явлениям реальной или мыслимой действительности.

Приведем пример логического сравнения понятий *lawyer* (адвокат) и *public prosecutor* (прокурор). Сопоставляемые понятия *lawyer* и *public prosecutor* имеют общее родовое понятие *lawyer* (юрист). Таким образом, основанием сравнения двух приведенных понятий является их родовое понятие *lawyer* (юрист), а выводом из сравнения – различные виды деятельности *lawyer* (адвоката) и *public prosecutor* (прокурора) в общем юридическом процессе. Вместе с тем, сравнение связано не только с обобщением понятий *lawyer* и *public prosecutor*, реализуемым после сравнительной характеристики. В выводах устанавливается общая характеристика у сравниваемых понятий *lawyer* и *public prosecutor* – юриспруденция и отличительное свойство – защита обвиняемого у адвоката и обвинение подозреваемого у прокурора. Отношения между понятиями рассматриваются на основе теории Аристотеля о логическом соотношении понятий [3].

Формирование понятий представляет собой результат познания объектов или явлений окружающей действительности и выделения характерных свойств и признаков у определенных предметов онтологии. Определенная мысль, посредством языкового знака, обретает «чувственно-воспринимаемую форму слов» и воспроизводит ментальные образы объектов, соотнося понятия объектов в сознании реципиента с последовательным звуковым рядом [4, с. 7].

Взаимодействие чувственного, эмоционального и рационального аспектов в познавательном процессе прослеживается в структуре значения слова, где ощущается присутствие различных ассоциаций [5, с. 10], что подтверждает наличие психологического фактора в структуре значения.

Однако, предметы и явления онтологического пространства, обладающие объемным комплексом характеристик, находят лишь частичную экспликацию свойств и отношений в словесном знаке. Расплывчатость понятий и наличие потенциальных сем у слова делает возможным сочетать разнопонятные лексемы и креативировать интересные образные словосочетания. Сдвиг значения слова являет собой процесс вторичной номинации, т.е. «использование слова в его не прямой функции». Вторичная окказиональная номинация предполагает движение сем, а именно приглушение архисемы прямого номинативного значения слова и «индуцирование окказиональной семы» и последующей актуализацией потенциальной семы [4, с. 93-94].

Вторичная номинация предполагает использование в речевом акте уже существующих языковых единиц в качестве имени для нового обозначаемого. В качестве верифицирующего примера рассмотрим следующую ситуацию:

*These freshmen had arrived already luminaries. They had been born directly into the limelight. But on this last day of summer 1954, more than a thousand, other potential comets were waiting to burst from dark of anonymity to light up the sky.* [6, с. 5].

Особый интерес в указанном примере представляет метафора «*potential comets*». Основное значение лексемы *comet* определяется как «*a bright object in space that has a tail of gas and dust*» [7]. Однако в приведенном отрывке значение слова *comet* приобретает иной оттенок – это не просто малое небесное тело в данном предложении. Автор отождествляет будущих (потенциальных) выпускников Гарварда с яркими и порой необъяснимыми кометами, которые прибывают из глубины космоса. Вторичное окказиональное значение существительного *comet* возникает в процессе переосмысления его исходного значения в силу ассоциативного характера человеческого мышления. В акте вторичной номинации образовалась ассоциация по сходству между ярким и ослепительным светом кометы, которая оставляет за собой след, и высоким (заметным, неординарным) потенциалом студентов престижного учебного заведения Америки, которые способны внести весомый вклад в развитие страны и запомниться потомкам.

Традиционно считается, что понятия могут быть сравнимыми и несравнимыми. Сравнимые понятия, в свою очередь, могут быть совместимыми и несовместимыми. Сравнимые совместимые понятия могут вступать в определенные отношения. Это отношения равнозначности, перекрещивания и подчинения. Сравнимые несовместимые понятия характеризуются как соподчиненные, противоречащие и противоположные [8, с. 25].

В основе языкового механизма формирования сравнения находятся логические отношения сравнения между понятиями. В языковом плане внутренняя структура любого сравнения всегда синтаксична и в ней обязательно присутствуют три компонента. Структурность образа хорошо просматривается через классическую трёхкомпонентную модель построения образа, предложенную А. Ричардсом, которая включает в себя: *tenor* – предмет, который сравнивают (сравниваемый предмет), *vehicle* – предмет, вовлекаемый в создание образности (предмет сравнения), *ground of image* – основной признак или характеристика предмета, дающий возможность для сопоставления объектов онтологии [9, с. 18].

Рассмотрим следующий пример:

*And so they taught their son and daughter that their Jewish background was like a little rivulet that poured from the Old Country to join with the mighty mainstream of American society* [6, с. 15].

В приведённом отрывке изобилуют образные конструкции, например, *like a little rivulet, the mighty mainstream of American society, the Old Country*. Рассмотрим языковую структуру сравнения в выражениях *their Jewish background was like a little rivulet that poured from the Old Country*.

Сравниваемым объектом здесь выступает один из главных героев, его происхождение и образование (*Jewish background*), которое сопоставляется с маленьким ручейком (*a little rivulet*) по сравнению с мощным и стремительным потоком Американского общества. В приведённом примере основанием сравнения может служить немногочисленность представителей указанной нации (*the Jews*) в Американском социуме и характеристика лексемы *ручей* как небольшого временного или постоянного водотока.

Сравнительный оборот предполагает структурность (субъект сравнения, объект сравнения и основание сравнения) что отражает «архитектуру» логического выполнения операции срав-

нения в сознании носителя определенной языковой культуры. Уместно заметить, что неоднозначность и глубина образного сравнения основывается на том, что общий признак, свойство или характеристика сравниваемых объектов онтологии могут выступать неявно или вовсе отсутствовать у разнопонятийных сущностей [10].

Мы полагаем, что тип тропической экспликации зависит от характера обозначенных отношений, а именно перекрещивания, подчинения, противоречия:

а) отношения перекрещивания проявляются во взаимодействии сравнимых понятий, составляя основу стилистических приемов, как собственно сравнение, метафора, эпитет, олицетворение;

б) отношения подчинения между единицами ментального уровня представляют базовый фактор языковой экспликации процесса сравнения в форме метонимии, антономасии, синекдохи;

в) оксюморон и зевгматическая конструкция иллюстрируют взаимодействие сравнимых понятий, базирующихся на отношении противоречия.

Приведём пример для иллюстрации вышесказанного и продемонстрируем отношения между перекрещивающимися понятиями.

*Do you realize, son, that I get at least three offers a week now from lawyers who want to represent me for free? Big lawyers. Famous lawyers. Rich lawyers. Some real slimy snakes* [11, 111].

Отметим, что базисом формирования метафорической конструкции являются два исходных пространства, которые в теории концептуальной метафоры называются сфера-источник и сфера-мишень [12].

Интегрирование ментальных пространств змея (*snake*) и юриста (*lawyer*) актуализируется посредством четырехступенчатой фреймовой модели. Первый фрейм определяется через концепт пресмыкающиеся (*reptiles*) слотами которого являются *snake, amphibian, animal, arachnid, arthropod, cobra, beast* [7]. Вторым фрейм дефинируется через концепт *justice*, со следующими слотами: *lawyer, advocate, attorney, attorney general, bailiff, the bar, barrister, court, the bench* [7]. Представим схематически два описанных фрейма.

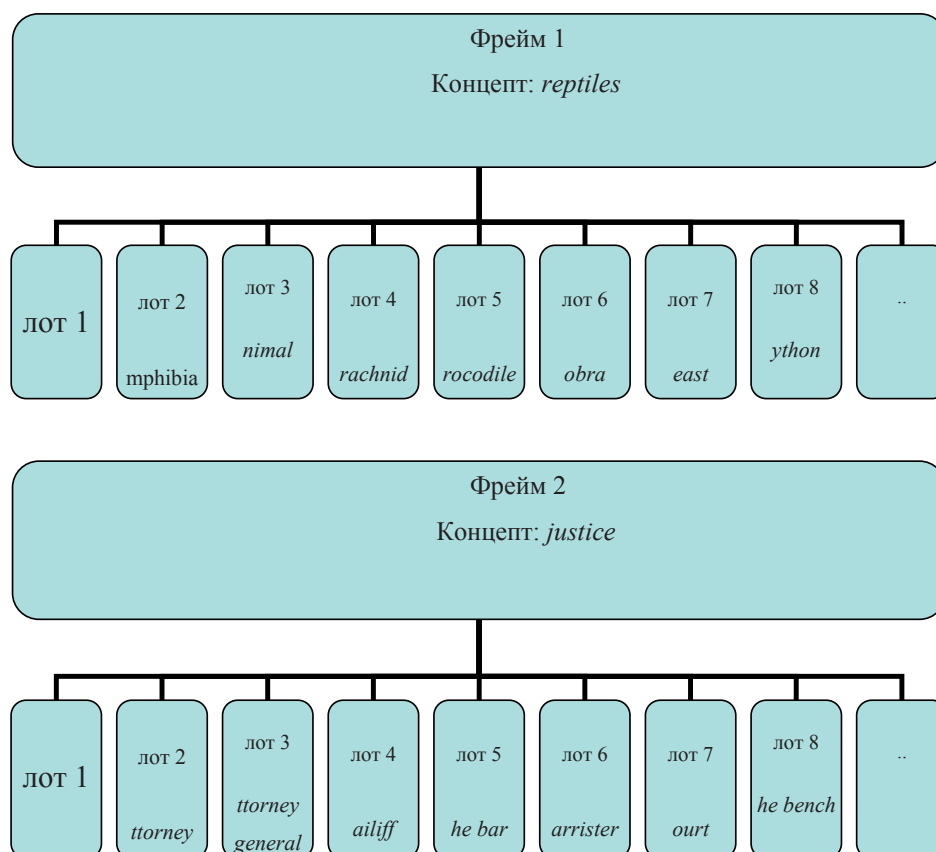


Рис. 1. Фреймовые структуры сложных концептов *reptiles* и *justice*

Далее актуализируется совмещение объемов понятий слов *snake* и *lawyer*. Представим сказанное схематически.

реципиента. Прочтение и интерпретация метафор, а именно прояснение смысловой неопределенности заданной

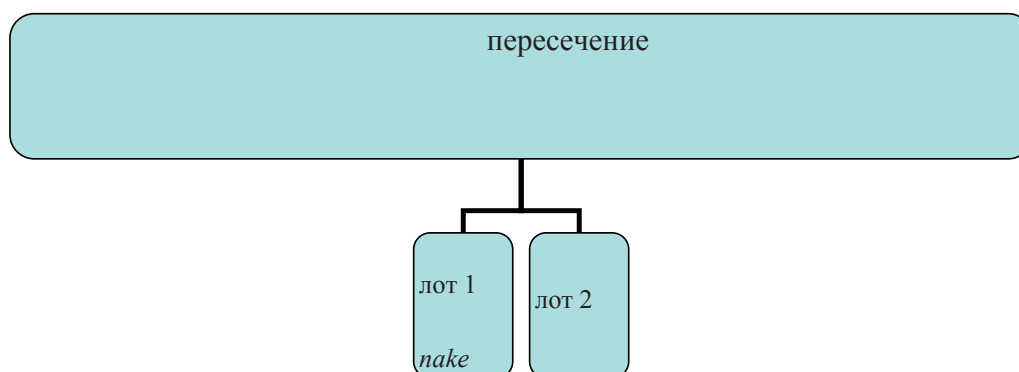


Рис.2. Тип взаимодействия единиц структурирования концепта

В представленном примере метафорической конструкции сфера-мишень адвокат (*lawyer*) сравнивается со сферой-источником змеей (*snake*). Переосмысление сущности лексемы адвокат (*lawyer*), и наделение ее негативным смыслом (оценкой) происходит за счет взаимодействия с лексемой змея (*snake*), которая определяется как *a long thin animal with no legs and smooth skin and some snakes have a poisonous bite that can kill* [7].

Эпитет *slimy*, задействованный в построении метафоры, усиливает сравнение и создает более глубокий и емкий образ нечестных адвокатов, которые могут вести двойную игру, учитывая лишь свои интересы и быть способными предать своего подзащитного.

Наложение двух ментальных пространств *snake* и *lawyer*, их смешение (*blend*) и, что важно, взаимодействие с родовым пространством (*generic space*) т.е. возможность апеллировать к интуиции адресата, его интеллектуальному багажу, предоставляет реципиенту возможность творчески интерпретировать предъявленный материал и инновативно подойти к процессу номинации, что может быть выражено в следующей схеме.

Бленд контаминирует признаки исходных пространств, создавая слот: *a lawyer whom you cannot trust*. Значения, заключенные в лексеме змея, в рассматриваемом контексте нивелируют денотативный компонент лексемы адвокат (*lawyer*), преобразуя сигнификативный компонент и расширяя интенционал этой лексемы. В результате вторичной номинации мы получаем не чистое (исходное) определение слова, зафиксированное в словаре, а *lawyer – someone whose profession is to provide people with legal advice and services*, а некоего беспринципного субъекта, способного обмануть, предать и воспользоваться ситуацией в своих целях.

В осмыслении и анализе метафор важны интеллектуальный потенциал, лингвистическая подготовка, уровень культуры и мышления, фоновые знания, а так же социальный опыт

ситуации, а также способность видеть один предмет «в свете» другого предмета действительности предполагает наличие определенного опытного знания в необходимом и требуемом объеме [13, с. 7].

Метафора предполагает совпадение знаний основных

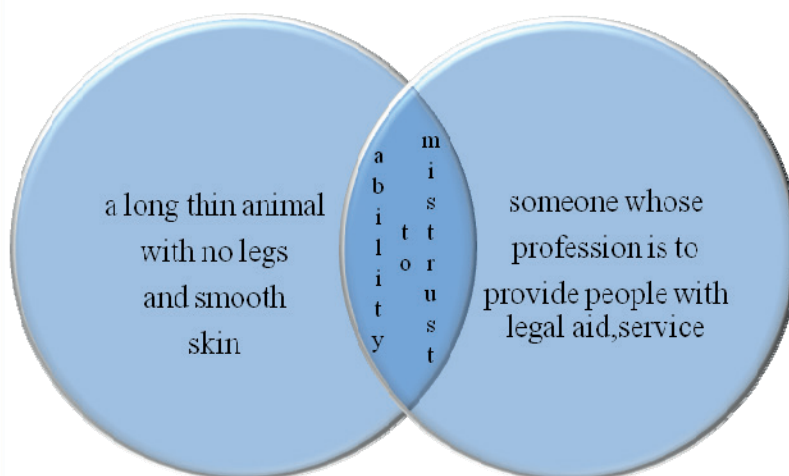


Рис.3. Взаимодействие ментальных пространств при реализации образного сравнения

характеристик сопоставляемых объектов онтологического мира репродуктора и интерпретатора, а также осознание того, какое значение слова (переносное или прямое) задействовано в контексте [14, с. 287].

Таким образом, мы полагаем, что анализ и изучение языковых структур сравнительных конструкций позволит понять языковые механизмы их построения, и выявить опосредованно характер ментальных действий вовлекаемых в процесс образования стилистических средств.

#### Библиографический список

1. Щерба Л.В. *Языковая система и речевая деятельность* Ленинград: Наука, 1974.
2. Никитин М.В. *Курс лингвистической семантики*. Санкт-Петербург, 1996.
3. Кондаков Н.И. *Логический словарь*. Москва, 1971.
4. Азнаурова Э.С. *Стилистический аспект номинации словом как единицей. Языковая номинация (виды наименований)*. Отв. ред. Б.А. Серебренников; Акад. наук СССР, Инст. языкознания. Москва, 1977.
5. Кравченко А.В. Классификация знаков и проблема взаимосвязи языка и знания. *Вопросы языкознания*. 1999; 6.
6. Segal E. *The Class*. NY: Bantam Books, 1986.
7. *Macmillan English Dictionary* Available at: <http://www.macmillandictionary.com/>
8. Грядовой Д.И. *Логика. Практический курс основ формальной логики*. Москва, 2003.
9. Защитина Г.В. *Стилистический потенциал вторичной и альтернативной номинации в языке британской прессы*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2008.
10. Огольцев В.М. *Устойчивые сравнения в системе русской фразеологии*. Ленинград, 1978.
11. Grisham J. *The Chamber*. NY, 1994.
12. Lakoff G. Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.
13. Сапогова, Е.Е. Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 2.
14. Кацнельсон, С.Д. Категории языка и мышления. Из научного наследия. – М., 2001.



## References

1. Scherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* Leningrad: Nauka, 1974.
2. Nikitin M.V. *Kurs lingvisticheskoy semantiki*. Sankt-Peterburg, 1996.
3. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar'*. Moskva, 1971.
4. Aznaurova E.S. *Stilisticheskij aspekt nominacii slovom kak edinicej. Yazykovaya nominaciya (vidy naimenovanij)*. Otv. red. B.A. Serebrennikov; Akad. nauk SSSR, Inst. yazykoznaniya. Moskva, 1977.
5. Kravchenko A.V. Klassifikaciya znakov i problema vzaimosvyazi yazyka i znaniya. *Voprosy yazykoznaniya*. 1999; 6.
6. Segal E. *The Class*. NY: Bantam Books, 1986.
7. *Macmillan English Dictionary* Available at: <http://www.macmillandictionary.com/>
8. Gryadovoj D.I. *Logika. Prakticheskij kurs osnov formal'noj logiki*. Moskva, 2003.
9. Zashitina G.V. *Stilisticheskij potencial vtorichnoj i al'ternativnoj nominacii v yazyke britanskoj pressy*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2008.
10. Ogol'cev V.M. *Ustojchivye sravneniya v sisteme russkoj frazeologii*. Leningrad, 1978.
11. Grisham J. *The Chamber*. NY, 1994.
12. Lakoff G. Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.
13. Sapogova, E.E. Vniz po krolich'ej nore: metafora i nonsens v detskom voobrazhenii // *Voprosy psihologii*. – 1996. – № 2.
14. Kacnel'son, S.D. Kategorii yazyka i myshleniya. Iz nauchnogo naslediya. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 29.01.15

УДК 811.512.153

**Kaskarakova Z.Ye.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Language Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

**Beloglazov P.Ye.**, Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Language Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

**Kyzlasov A.S.**, Cand. of Sciences (Philology), Head of Language Sector, Khakass Research Institute of Language, Literature and History (Abakan, Russia), E-mail: kyzlasov60@mail.ru

**ON THE QUESTION OF SYSTEM CONNECTIONS IN A LANGUAGE: SYSTEMATIC CHARACTERISTICS OF PLANT NAMES IN THE KHAKASS LANGUAGE.** In the article an analysis problem of a semantic structure of plant names in the Khakass language is under consideration. Lexical meaning of a plant name is presentive-notional contents having a nominative function. The authors characterize the lexical meaning through its object orientation: plant names point to certain plants and serve their names. On the basis of a componential analysis a method of lexical meanings of semes is used in determining a semantic structure of plant names under research. Through the analysis of actual language material the authors conclude that the lexical meaning of a plant name is composed of a set of semantic components (marks), which are the smallest notional units (semes) included in its structure. It is believed that only a complex of all main semantic components provides an idea about the lexical meaning of a plant name as a semantic structure.

**Key words:** lexical meaning, integral (general) semes, distinctive (individual) semes, instant (essential) semes, potential (unessential) semes.

**З.Е. Каскаракова**, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: zinaidakaskarakova@mail.ru

**П.Е. Белоглазов**, канд. филол. наук, с.н.с. сектора языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: petrbeloglazov@yandex.ru

**А.С. Кызласов**, канд. филол. наук, зав. сектором языка ГБНИУ РХ «ХакНИИЯЛИ», г. Абакан, E-mail: kyzlasov60@mail.ru

## СИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ В ЯЗЫКЕ: СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАЗВАНИЙ РАСТЕНИЙ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается проблема анализа семантической структуры названий растений в хакасском языке. Лексическое значение названия растения – это предметно-понятийное содержание, имеющее номинативную функцию. Оно характеризуется, в первую очередь, предметной направленностью: указывает на определенное растение и называет его. На основе метода компонентного анализа исследованы лексические значения семем при выявлении семантической структуры названия растений. Путём анализа фактического языкового материала делается вывод о том, что лексическое значение названия растения складывается из набора семантических компонентов (признаков) – минимальных смысловых единиц (сем), входящих в ее структуру. Только совокупность всех основных семантических компонентов дает представление о лексическом значении названия растения как о семантической структуре.

**Ключевые слова:** лексическое значение, интегральные (общие) семы, дифференциальные (индивидуальные) семы, актуальные (существенные) семы, потенциальные (несущественные) семы.

Системные отношения в лексике привлекали внимание исследователей с давних времен, и интерес к их изучению за последнее время заметно усилился. И это неслучайно, поскольку лексические единицы в языке существуют не изолированно, а вступают в разного рода отношения друг с другом, образуя тем самым систему. Становление общетеоретических основ и конкретных методов практического исследования лексики как системы в отечественном языкознании неразрывно связано с именем В.В. Виноградова, опубликовавшего многочисленные труды, посвященные этой проблематике [1].

Семантические отношения описываются семантикой как раздел языкознания с разных точек зрения, включая ономастический и семасиологический подходы к изучению лексики. Лексическое значение названия растения – это предметно-понятийное содержание, имеющее номинативную функцию. Оно характеризуется, в первую очередь, предметной направленностью: указывает на определенное растение и называет его.

Ж.М. Омашева в работе «Лексико-семантическая структура названий лекарственных травянистых растений в казахском и русском языках (НЛТР)» отмечает: «В лингвистике различают

лексическое значение и понятия. Значения – понятия, связанные знаком, и являются следствием этой связи. Связываясь со знаком, понятия становятся семантическими единицами – значениями или частями значений (семами). Сема – это элементарный и далее неделимый компонент значения, реализуемый внутри семемы. Таким образом, лексическое значение представляет собой совокупность семантических признаков, связанных зависимостями и образующих структуру лексического значения» [2].

Как известно, существуют различные методы исследования лексического значения слова. Одним из признанных, широко распространенных является компонентный анализ. В основе компонентного анализа лежит идея возможности разложения лексического значения семем на минимальные семантические элементы – семы, не поддающиеся членению [3, с. 158]. Так, например, первое значение общетюркской лексемы *хараиат* “смородина” (хак.) (букв. черная ягода) – многолетний полукустарник из семейства крыжовниковых, с ягодами – можно представить в виде следующих сем: ‘полукустарник’, ‘многолетний’, ‘из семейства крыжовниковых’, ‘с ягодами’. На подобные же семы можно разбить и второе его значение – его чёрные и сладкие ягоды, используемые в пище: ‘ягоды’, ‘чёрные’, ‘сладкие’, ‘используемые в пищу’.

Семы лексического значения по своим функциональным особенностям неоднородны. Они различаются по уровню абстракции – общему и индивидуальному.

Общие и индивидуальные семы именуются авторами по-разному. Так, Д.Н. Шмелев называет их интегральными и дифференциальными семами, а Л.М. Васильев – идентифицирующими и дифференцирующими [4, с. 7, 50]. В.Г. Гак в этом случае говорит об архисемах родового значения и дифференциальных семах видового значения [5, с. 371]. Нам представляется более приемлемым термин, используемый Д.Н. Шмелевым.

Интегральные (общие) семы – это семы родовых значений, общие для всех членов одной лексико-семантической группы (ЛСГ). Они объединяют в группы отдельные лексемы по значениям. А дифференциальные (индивидуальные) семы различают близкие по значению слова в пределах той или иной группы, отличают данную семему от других членов ЛСГ [6, с. 27].

Здесь следует отметить, что дифференциальные семы входят в значение данной конкретной семемы, но не входят в значения других семем. Возьмём, например, лексему *яблона*, *яблоко*, *аиазы* (яблоня). В её семантической структуре содержатся два значения: 1. садовое, фруктовое дерево, разводимое на юге страны и в Хакасии, со съедобными плодами; 2. крупный и сочный плод этого дерева, имеющий округлую форму, зеленого или красного цвета, с мелкими семечками. В этих значениях более общая сема ‘дерево’, менее общее – ‘садовое’, ‘фруктовое’. Что касается семы ‘разводимые на юге страны и в Хакасии’, ‘со съедобными плодами’, ‘крупный плод’, ‘сочный плод’, ‘имеющие округлую форму’, ‘зелёного или красного цвета’, ‘с мелкими семечками’, то они являются дифференциальными.

По отношению к акту речи семы также делятся на две группы: актуальные (существенные) и потенциальные (несущественные) семы. Актуальные семы, отражающие признаки, присущие денотату всегда, реально существуют в значении семемы ‘как бы сами по себе, самостоятельно’ [7, с. 59]. Они составляют основу значения в толковых словарях. А потенциальные семы, присущие денотату с той или иной степенью вероятности, отсутствуют в них, но способствуют ей, сопровождают ее в языковом сознании. Они отражают потенциальные свойства растений и актуализируются в случае необходимости. Так, семы ‘со съедобными плодами’ и ‘с мелкими семечками’ лексемы *яблона*, *яблоко*, *аиазы* являются потенциальными, малосущественными. Поэтому их можно опускать в системе лексического значения. Зато может актуализироваться сема ‘зелёного или красного цвета’, так как плоды яблони в большинстве случаев имеют зелёный или красный цвет.

Исследователь казахского языка Б.К. Калиев отмечает: «Чтобы получить определённое понятие о каком-то растении, нужно выявить эти общие и дифференциальные, актуальные и потенциальные семы. Выявление их в лексических значениях названия растений представляется чрезвычайно важным, так

как это позволяет, во-первых, обнаружить все предельные смысловые элементы, во-вторых, определить существенные и несущественные признаки растений, на основе которых устанавливаются лексические значения семемы...» [8, с. 39].

Членение семемы на семы имеет количественный предел, так как ограничено число признаков предметов, с которыми соотносится лексическое значение. Иначе говоря, количество сем определяется коммуникативной насыщенностью данной семемы. В языке есть семемы с меньшей или большей емкостью информации. Например, значение лексемы *аар оды* ‘клевер луговой, красный’ (букв. пчелиная трава) расчленяется на четыре семы: ‘злак’, ‘луговой’, ‘красный’, ‘употребляющийся как корм’. А значение название растения *тирек* ‘тополь’ состоит из восьми сем: ‘дерево’, ‘листопадное’, ‘из семейства ивовых’, ‘с глянцевыми и широкими листьями’, ‘с высоким и прямым стволом’, ‘используемое в основном в озеленении’, а также ‘с мягкой и легкой древесиной’, ‘употребляемое в бумажном и спичечном производстве’ и пр. Совокупность этих сем является отражением семантики лексем *аар оды* и *тирек*. Хакасы выделяли два вида: *хара тирек* “чёрный тополь” (вид крепкого тополя) и *ах тирек* “белый тополь” (вид хрупкого тополя). Это слово восходит к древнетюркскому “terek”.

Также следует отметить, что многие названия растений отличаются сразу комплексом признаков. Например, попробуем сопоставить лексический компонент дефиниций названия растений *хазыу* “берёза” и *ос* “осина”.

*Хазыу* – листопадное дерево из семейства берёзовых с белой корой и седцевидными листьями, древесину которого используют в мебельном производстве, а берестяная кора, т.е. береста “тос” у хакасов широко применялась в быту и хозяйстве, березовые почки, листья в народной медицине.

*Осина* – высокое дерево из семейства ивовых, с гладкой серой корой и с продолговато-ланцетными, по краю остропильчатыми листочками, древесину которого используют в хозяйстве и быту, а кору в народной медицине, древесину в целлюлозно-бумажной, спичечной промышленности для производства фанеры.

Наиболее общими, т.е. интегральными семами для этих двух названий растений являются ‘дерево’, ‘лиственное’, ‘древесину которого используют в быту и мебельном производстве’, а ‘другие части применяют в народной медицине’. Именно они объединяют данные названия растений в одну ЛСГ. Для лексемы *ос* “осина” дифференцирующими семами являются: ‘из семейства ивовых’, ‘с гладкой серой корой’, ‘с продолговато-ланцетными, по краю остропильчатыми листочками’, а для *хазыу* “берёза” – ‘из семейства берёзовых’, ‘с белой корой’ и ‘сердцевидными листьями’. Эти дифференцирующие семы составляют основу лексического значения каждого из названных названий растений.

Из сказанного следует, что значение каждого названия растений состоит из набора семантических признаков (сем), число которых может быть разным, но достаточным для ограничения значения данной лексемы от всех остальных лексем конкретного языка. Поэтому при определении названия растений иногда достаточно использования наиболее основных и существенных признаков растений.

Как и Б.К. Калиев, к таким признакам (семам) мы относим: 1) тип растения (*дерево, кустарник, трава, цветок, овощи, фрукты и др.*), 2) внешний вид (*высота, ширина, форма и т.д.*) и цвет растений, 3) основные отличительные различия растений от других (*дикое/культурное, однолетнее/многолетнее, сорное, ядовитое, эфемерное, эндемное, зерновое, бобовое, светлюбивое и пр.*), 4) место произрастания (*садовое, полевое, луговое, горное, водное, болотное, комнатное, южное, северное и пр.*), 5) хозяйственное назначение (*пищевое, кормовое, фруктовое, лекарственное, дубильное, красильное, декоративное, техническое и пр.*) [8, с. 40].

Таким образом, лексическое значение названия растения складывается из набора семантических компонентов (признаков) – минимальных смысловых единиц (сем), входящих в её структуру. Только совокупность всех основных семантических компонентов даёт представление о лексическом значении названия растения как о семантической структуре.

#### Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва, 1977; Виноградов В.В. *Избранные труды. Исследования по русской грамматике*. Москва, 1975; Виноградов В.В. *Русский язык. Грамматическое учение о слове*. Москва, 1972.

- Омашева Ж.М. *Лексико-семантическая структура названий лекарственных травянистых растений в казахском и русском языках*. Available at: [http://www.rusnauka.com/18 DNI 2010/Philologia/69369.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_DNI_2010/Philologia/69369.doc.htm).
- Васильев Л.М. Методы семантического анализа. *Исследования по семантике*. Уфа, 1975; Гак В.Г. К проблеме геносеологических аспектов семантики слова. *Вопросы описания лексико-семантической системы языка*. Тезисы докладов. Москва, 1971; Ч.1: 95-96.
- Шмелев Д.Н. *Очерки по семасиологии русского языка*. Москва, 1964; Васильев Л.М. Идентификация и дифференциация лексических синонимов. *Вопросы теории и методики русского языка*. Ульяновск, 1969.
- Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва, 1972.
- Кузнецов А.М. Проблемы и методы лексико-семантических исследований. *Проблемы лингвистической семантики*. Москва, 1981.
- Стернин И.А. Актуализация сем и выразительность текста. *Актуальные проблемы лексикологии и словообразования*. Новосибирск, 1980.
- Калиев Б.К. *Названия растений в казахском языке*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Алма-Ата, 1991.

## References

- Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva, 1977; Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Issledovaniya po russkoj grammatike*. Moskva, 1975; Vinogradov V.V. *Russkij yazyk. Grammaticheskoe uchenie o slove*. Moskva, 1972.
- Omasheva Zh.M. *Leksiko-semanticheskaya struktura nazvanij lekarstvennykh travyanistykh rastenij v kazahskom i ruskom yazyke*. Available at: [http://www.rusnauka.com/18 DNI 2010/Philologia/69369.doc.htm](http://www.rusnauka.com/18_DNI_2010/Philologia/69369.doc.htm).
- Vasil'ev L.M. Metody semanticheskogo analiza. *Issledovaniya po semantike*. Ufa, 1975; Gak V.G. K probleme genoseologicheskikh aspektov semantiki slova. *Voprosy opisaniya leksiko-semanticheskoy sistemy yazyka*. Tezisy dokladov. Moskva, 1971; Ch.1: 95-96.
- Shmelev D.N. *Ocherki po semasiologii russkogo yazyka*. Moskva, 1964; Vasil'ev L.M. Identifikatsiya i differentsiatsiya leksicheskikh sinonimov. *Voprosy teorii i metodiki russkogo yazyka*. Ul'yanovsk, 1969.
- Gak V.G. K probleme semanticheskoy sintagmatiki. *Problemy strukturnoj lingvistiki*. Moskva, 1972.
- Kuznetsov A.M. Problemy i metody leksiko-semanticheskikh issledovaniy. *Problemy lingvisticheskoy semantiki*. Moskva, 1981.
- Sternin I.A. Aktualizatsiya sem i vyrazitel'nost' teksta. *Aktual'nye problemy leksikologii i slovoobrazovaniya*. Novosibirsk, 1980.
- Kaliev B.K. *Nazvaniya rastenij v kazahskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Alma-Ata, 1991.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 821.161.1

**Kieva Z.H., senior researcher, Department of Ingush Language, Ingush Research Institute of Humanities n.a.**  
Ch. E. Ahriev (Magas, Russia), E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)

**THE SYNTACTICAL WAY OF FORMATION OF LINGUISTIC TERMS IN INGUSH.** The article studies the syntactical method of formation of Ingush linguistic terms, which is found to be one of the most common ways of formation of new linguistic terminology in the modern Ingush language. In the empirical analysis, the author shows that the syntactical method of formation of linguistic terms is traditional and retains its productivity in the modern Ingush language. The work presents the results of the research of linguistic terminology. The author states that the use of the syntactical method of building of terms is found in more than 80 per cent of all linguistic terms in the Ingush language. The Ingush linguistic terms, built with the help of syntactical means, are an integral and functionally important part of the linguistic terminology in the Ingush language. The word combinations that serve as terms are mostly presented by attributive constructions consisting of two elements.

**Key words:** Ingush language, linguistic terminology, consistency, system relationships, signs of consistency.

**З.Х. Киева, старший научный сотрудник отдела ингушского языка Ингушского научно-исследовательского института гуманитарных наук им. Ч.Э. Ахриева, г. Магас, E-mail: [uzlipat066@mail.ru](mailto:uzlipat066@mail.ru)**

## О СИНТАКСИЧЕСКОМ СПОСОБЕ ОБРАЗОВАНИЯ ИНГУШСКИХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Статья посвящена синтаксическому способу образования ингушских лингвистических терминов – одному из самых распространенных способов в современной лингвистической терминологии ингушского языка. На анализе фактического материала автор показывает, что синтаксический способ образования лингвистических терминов относится к числу традиционных и сохраняет свою продуктивность в современном ингушском языке. С помощью синтаксического способа образовано более 80 % лингвистических терминов ингушского языка. Ингушские лингвистические термины, образованные синтаксическим способом, являются неотъемлемой и функционально значимой составляющей лингвистической терминологии ингушского языка.

**Ключевые слова:** ингушский язык, лингвистическая терминология, синтаксический способ, составной термин, терминологическое сочетание.

В деривационной системе лингвистической терминологии ингушского языка наиболее продуктивным можно считать синтаксический способ образования терминологических номинаций, заключающийся в соединении двух или более слов в одну сложную терминологическую номинацию. Обращение к сложным составным понятиям происходит в тех случаях, когда односложная терминологическая единица не способна выполнять потребность в терминологической номинации. В специальной литературе отмечается широкое распространение составных терминов в терминологии разных языков, что свидетельствует о «преобладании терминологических словосочетаний (составных терминов) над однословными терминами в современной терминологии» [1, с. 135]. Простые терминологические

сочетания являются первичными вариантами сложных составных терминологических сочетаний, так как они определяют или разъясняют те или другие лингвистические понятия в соответствии с уже известными понятиями. В связи с этим С.В. Гринев-Гриневич отмечает, что «при рассмотрении тенденций развития словосочетаний в первую очередь внимание должно быть обращено на двухкомпонентные словосочетания как наиболее многочисленные и как исходные для образования более протяженных словосочетаний» [2, с. 145].

Ведущее место среди терминов-словосочетаний занимают простые атрибутивные словосочетания, состоящие из двух компонентов: *карадерзара бувзам «подчинительная связь»*,



зовне оаз «звонкий звук», кьора оаз «глухой звук», регрессивни тарадерзар «регрессивная ассимиляция» и т.д.

Сравните фразовые примеры из лингвистических источников ингушского языка: 1. **Хандеша ха** – хандеша морфологен дошхуцадалара кертерча категорех ца1 я [3, с. 102] 2. **Хандеша оттаме** сказуеме кертера дакъа санна лел **хандеша формаш**, **хандеша белгалза форма** [4, с. 29] / Составные глагольные сказуемые могут быть выражены глагольными формами: деепричастием, неопределенной формой глагола и др.

Синтаксический способ терминообразования подразделяется на два вида: 1) лексико-синтаксический способ; 2) морфолого-синтаксический способ.

Лексико-синтаксический способ терминообразования – это способ создания ингушских лингвистических терминов простым сочетанием лексических единиц без использования морфологических средств: *эрга дожар* «косвенный падеж», *нийса ма1ан* «прямое значение», *к1аьда хьарак* «мягкий знак», *мукъа оаз* «гласный звук», *шолха алапаш* «удвоенные буквы».

При образовании ингушских лингвистических терминов морфолого-синтаксическим способом одновременно со сложением слов происходит присоединение определенных аффиксов к одному (двум) из компонентов составного термина: *ло1амза форма* «несамостоятельная форма», *чоалхане предложени* «сложное предложение», *чудерзора дош* «обобщающее слово». Одна из составных частей этих лингвистических терминов несёт на себе основную семантическую нагрузку. В сфере лингвистической терминологии ингушского языка в количественном отношении преобладают разнообразные по структуре термины-словосочетания, что подтверждает общую терминологическую закономерность в этом плане. Наиболее распространенным видом составных терминов является двухкомпонентное атрибутивное словосочетание, состоящее из основного ядерного элемента, выраженного именем существительным, и атрибутивного, определяющего компонента: *мукъа оаз* «гласный звук», *мукъаза оаз* «согласный звук», *зовне оаз* «звонкий звук» и т.д.

Анализ двухкомпонентных составных терминосочетаний по языковой принадлежности позволяет классифицировать их следующим образом:

1) термины, созданные за счёт внутренних ресурсов ингушского языка: *ц1ера дожар* «именительный падеж», *дацара кеп* «отрицательная форма», *меттига лоаттам* «обстоятельство места», *хандеша цхьанкхийтта дешаш* «глагольные словосочетания». Ср.: *Цхьантайпара маъженаш* *в1ашаг1тохареи*, *в1ашаг1кьоастореи*, *в1аши духьалареи хоттаргашица ювзалу* [4, с. 23] / **Однородные члены** связываются соединительными, разделительными и противительными союзами.

2) заимствованные термины: *исторически грамматика* «историческая грамматика», *фонетически транскрипци* «фонетическая транскрипция», *сонорни фонема* «сонорная фонема». Ср.: **Морфологен парадигма** (дешай) *оал деша*, *метта юкъе мел йолча грамматикан формай* (дешаформай) *оттамах* (системах) / **Морфологическая парадигма** (слова) – совокупность грамматических форм (словформ) словоизменения данной лексической единицы.

3) термины-гибриды: *лексически ма1ан* «лексическое значение», *деепричасте корчам* «деепричастный оборот», *сказуеме оттам* «состав сказуемого», *легара система* «система склонения». Ср.: *Хоттаргаши доацаш ювзалуча чоалхане цхьанкхийттача предложенишка* *интонаце предложене доакъош хоттарел сова1а*, *царна юкъера ма1ан гучадоакх*

[4, с. 50] / В **бессоюзных сложных предложениях** интонация не только связывает части сложного предложения, но и раскрывает смысл предложений.

Классификация составных лингвистических терминов с точки зрения структуры позволяет выделить термины, состоящие из различного количества компонентов. В ингушской лингвистической терминологии отмечаются составные термины, число компонентов которых отмечается от двух до шести. Наиболее распространёнными моделями двухкомпонентных терминологических словосочетаний являются: (*Суц* + *Суц*): *ц1ердеша легар* «склонение существительных», (*Прил* + *Суц*): *кертера дош* «главное слово».

Расширение структуры лингвистического термина за счёт добавления других компонентов приводит к созданию многокомпонентного термина. Исходный термин входит в образованный многокомпонентный термин, который мотивирован исходным и формально и в содержательном плане. Многокомпонентный термин укладывается в определенное понятие «термин» и отвечает основным требованиям, предъявляемым к терминам (системности, мотивированности, понятийной ориентации, лингвистической правильности, точности и др.). Такие термины появляются в лингвистической терминологии ингушского языка не в самом начале зарождения терминологии, а значительно позже, когда терминологическая система уже сформировалась, а новые открытия вызывают потребность в уточнении и модификации уже существующих.

Трёхкомпонентные словосочетания, характеризующие тесными структурно-семантическими отношениями, представлены следующими структурными моделями: (*Суц* + *Прил* + *Суц*): *ц1ердеша грамматически класс* «грамматический класс существительного»; (*Прил* + *Суц* + *Суц*): *гойтара ц1ерметтдешай легар* «склонение указательных местоимений». Образование и употребление многокомпонентных терминов вносит изменение в общее учение о термине, потому что противоречит таким общепринятым характеристикам, как краткость и удобство образования производных. Многокомпонентные термины ингушского языка различных сфер лингвистики характеризуются семантической однозначностью, что нельзя сказать о многих однословных терминах. Еще академик Д.С. Лотте указывал, что образовать точный термин легко, если не ограничивать его составных частей, но такой термин не обладает производными свойствами, что характерно для однословного термина [5, с. 154].

В лингвистической терминосфере ингушского языка широко используются составные термины, обозначающие морфологические и синтаксические номинации. Сравните фразовые примеры из лингвистических источников: 1. *Г1он кьамаьла доакъош* (*г1он дешаш*) *да: дешт1ехьенаш, хоттаргаши, дакъилгаш* / **Служебными частями речи** (служебными словами) являются: *последоги, союзы, частицы*. 2. *Гулдара таьрахьдешаша хьахьокх нах е х1амаш лоарх1ача хана гулдара ма1ан хилар* [6, с. 107] / **Собирательные числительные** обозначают как единое целое количество считааемых лиц или предметов. Части **сложносочиненного предложения** связываются между собой без союзов, каждая часть предложения может употребляться самостоятельно.

Анализ фактического материала показывает, что синтаксический способ образования лингвистических терминов относится к числу традиционных и сохраняет свою продуктивность в современном ингушском языке. С помощью синтаксического способа образовано более 80 % лингвистических терминов ингушского языка. Таким образом, ингушские лингвистические термины, образованные синтаксическим способом, являются неотъемлемой и функционально значимой составляющей лингвистической терминологии ингушского языка.

#### Библиографический список

1. Ахриева Р.И., Бекова П.Х., Мальсагова Л.Д., Оздоева Ф.Г., *Х1анзара г1алг1ай мотт*. Назрань, 1997.
2. Гринев-Гриневич С.В. *Терминоведение*. Москва, 2008.
3. Барахоева Н.М. *Х1анзара г1алг1ай мотт* (лоацца дошпорг-хоаттарг). Магас, 2008.
4. Оздоева Ф.Г., Кульбу М.А. *Г1алг1ай метта синтаксис* (дешара пособие). Магас, 2006.
5. Лотте Д.С. *Образование и правописание трехэлементных научно-технических терминов*. Москва, 1969.
6. Гандалоева А.З. *Ингушский язык: учебник для студентов 1 курса*. Магас: Сердало, 2009.

#### References

1. Ahrieva R.I., Bekova P.H., Mal'sagova L.D., Ozdоеva F.G., *H1anzara g1alg1aj mott*. Nazran', 1997.



2. Grinev-Grinevich S.V. *Terminovedenie*. Moskva, 2008.
3. Barahoeva N.M. *H1anzara g1alg1aj mott (loacca doshlog-hoattarg)*. Magas, 2008.
4. Ozdoeva F.G., Kul'bu M.A. *G1alg1aj metta sintaksis (deshara posobi)*. Magas, 2006.
5. Lotte D.S. *Obrazovanie i pravopisanie treh'elementnyh nauchno-tehnicheskikh terminov*. Moskva, 1969.
6. Gandaloeva A.Z. *Ingushskij yazyk: uchebnyk dlya studentov 1 kursa*. Magas: Serdalo, 2009.

Статья поступила в редакцию 19.12.14

УДК 821.111

**Kokoshnikova N.A.**, postgraduate, Department of Foreign Literature, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Gertsen (Saint-Petersburg, Russia), senior lecturer, Foreign Languages Department, Saint-Petersburg National Research University of IT, mechanics and optics (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: natalia.amateur@mail.ru

**THE ARTISTIC MEANS OF VISUALISATION OF THE VERBAL IMAGE IN THE TALE "CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY" BY ROALD DAHL.** Nearly all books for children by R. Dahl are illustrated by the same artist Quentin Blake. These are stories in pictures. So called "marking verbs" precede most of the illustrations: those are visual perception verbs. The author calls them archisemes of "visual perception", that is "to be able to see". In addition, the author suggests qualifying these means as so called "visualizing nouns" that make the artist create illustrations. Roald Dahl tries to help his readers to see and feel what things are like. One way of doing this is by using metaphors. The researcher states that Dahl creates his own fairy-tale reality. The work contains consideration that children are punished as the result of naughtiness, and how the results of punishment of children are shown in the literary work under research. The description of punishment is given via body transformation in the text. The story brings up kindness without the sense of boredom and mentorship. By the opinion of the author of the paper, though the story has some cruel point, this cruelty has a positive purpose.

**Key words:** Roald Dahl, Quentin Blake, archisemes of "visual perception", visualizing nouns, metaphor.

**Н.А. Кокошникова**, аспирант каф. зарубежной литературы Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; старший преподаватель каф. иностранных языков Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики, г. Санкт-Петербург, E-mail: natalia.amateur@mail.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА ВИЗУАЛИЗАЦИИ СЛОВЕСНОГО ОБРАЗА В ПРОИЗВЕДЕНИИ РОАЛЬДА ДАЛЯ «ЧАРЛИ И ШОКОЛАДНАЯ ФАБРИКА»

Работа посвящена анализу повести Р. Даля «Чарли и шоколадная фабрика» на предмет визуальности. Изучение этого аспекта проводится на двух уровнях: лексико-семантическом и поэтическом. Подробно описано и обосновано влияние метафоры на визуальность повести. Делается вывод: метафоры в повести Р. Даля не только оживляют повествование, «визуализируют» предметы, но и без прямолинейного дидактизма помогают воспитывать читателя данной повести.

**Ключевые слова:** Роальд Даль, Квентин Блейк, визуальность, архисемы зрительного восприятия, визуализирующие существительные, дидактика.

Роальд Даль – английский писатель норвежского происхождения, поэт и сценарист, автор романов, сказок и новелл. Его рассказы знамениты своими неожиданными концовками, а детские книги – отсутствием сентиментальности и даже чёрным юмором [1]. Между тем, при жизни Даль пользовался большим признанием. И сейчас, по статистике, каждый третий ребенок в Великобритании приобретает одну из его книг каждый год, а большинство его произведений для детей занимают верхние позиции в списках самых популярных книг в Великобритании и США [2, с. 51].

Несмотря на критику, многие сказки Даля были экранизированы: «Вилли Вонка и шоколадная фабрика» (1971) и «Чарли и шоколадная фабрика» (2005), «Гремлина» (1984), «Матильда» (1986), «Ведьмы» (1990), «Джеймс и гигантский персик» (1996). Этот список может быть продолжен, так как недавно в прессе появились заметки о том, что знаменитый американский режиссер Стивен Спилберг собирается экранизировать ещё одно произведение Роальда Даля, а именно «БДВ, или Большой и Добрый Великан» (в оригинале – «The BFG», что в тексте расшифровывается как «Big Friendly Giant»). К съёмкам планируют приступить в 2015 году. Премьера состоится в середине 2016 года [3]. Такое внимание со стороны кинематографистов нам кажется закономерным, потому что визуальность заложена в самом тексте произведений Даля.

Почти все книги Даля, написанные им для детей, проиллюстрированы одним художником – Квентином Блейком. Это истории в картинках. Все иллюстрации выполнены в одной творческой манере и являются неотъемлемой частью самого текста. Некоторые критики называют их союз сотворчеством. Они

начали работать вместе в 1976 году, и с тех пор сотрудничали до самой смерти писателя. Блейк проиллюстрировал все книги Даля, кроме «The Minpins» (1991). Художник всегда делал много набросков, которые он сначала показывал автору. Даль любил, чтобы в его книгах было много иллюстраций. Например, количество иллюстраций для «БДВ, или Большого Доброго Великана» было увеличено вдвое к концу работы над этой книгой [4].



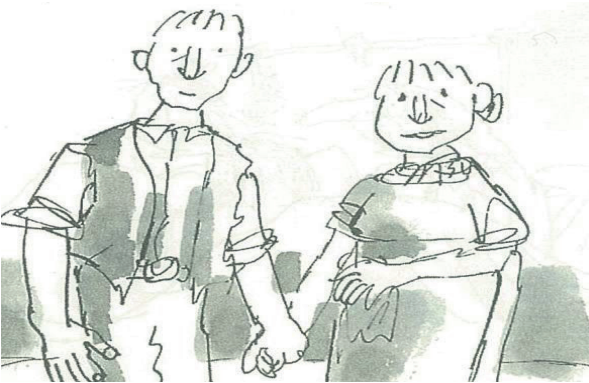

Большинство иллюстраций предваряются своеобразными «маячками»: глаголами зрительного восприятия. Эта категория глаголов выделяется в рамках компонентного анализа, при котором значение слов разлагается на его составляющие – «семы» – элементарные составляющие значения слова. Компонентный анализ показывает, как некое сложное явление можно объяснить через совокупность его компонентов, более простых и более доступных для наблюдения [5, с. 49]. Архисема (по терминологии В.Г. Гака) представляет собой категориально-лексическую сему. Архисемы являются важнейшими в организации лексического значения слова и образуют узловые пункты в классификации слов [6, с. 14]. Итак, архисема «зрительное восприятие» – обладать способностью зрения, – является определяющей для глаголов: see, look, observe, stare etc. Так мы и определяем данную архисему. Когда дети и родители, путешествуя по фабрике, попадают в самый первый цех, то Верука Солт, заметив маленьких необычных человечков, начинает кричать: «Look! Look over there!.. Down there below the waterfall! ... Everybody stopped picking buttercups and stared across the river» [7, p. 91]. Конечно, художник не мог не проиллюстрировать данный эпизод.

Также к сигналам, к маячкам, которые провоцируют художника на создание иллюстраций, а читателя на их ожидание мы относим «визуализирующие существительные»: photo, picture, view (фото, картинка, вид) и указательные местоимения this, that (тот, этот). Так, знакомство с остальными четырьмя детьми происходит не совсем обычно: мы узнаем о них из газетной заметки или



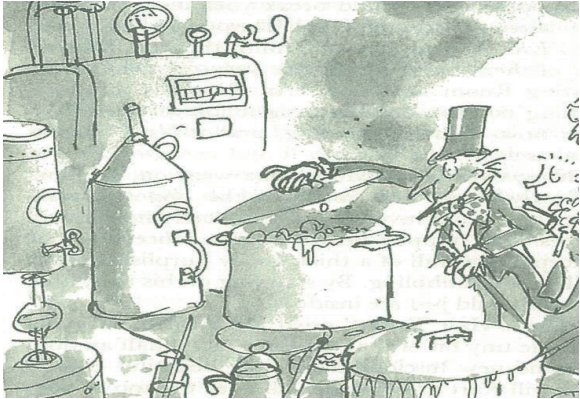
телевизионного репортажа. Например, о Веруке Солт, которая второй нашла золотой билет, семья Чарли узнает из газет: они не только читают заметку об этой счастливнице, но и видят её фотографию, напечатанную «в вечерней газете»: «The lucky person was a small girl called Veruca Salt... Once again Mr Bucket's evening newspaper carried a big picture of the finder» [7, p. 40].

Таблица 1.

Слова, провоцирующие создание иллюстраций

| №  | Charlie and the Chocolate Factory<br>ILLUSTRATIONS                                  | «MARKING WORDS»   |
|----|---|---|
| 1. |    | <b>THESE</b> two very old people are the father and of Mr Bucket.         |
| 2. |   | And <b>THESE</b> two very old people are father and mother of Mrs Bucket. |
| 3. |  | <b>THIS</b> is Mr Bucket. This is Mrs Bucket.                             |
| 3. |  | <b>THIS</b> is Charlie.   |



|    |   |  |
|----|---|--|
| 4. |    | Once again Mr Bucket's evening newspaper carried a big <b>PICTURE</b> of the finder.   |
| 5. |   | The poor little fellow, <b>LOOKING</b> thin and starved , was sitting there trying to eat a bowl full mashed-up caterpillars without being sick. |
| 6. |  | Mr Wonka himself had suddenly become even more excited than usual? And anyone could <b>SEE</b> that this was the room he loved best of all.      |

Сам Квентин Блейк признавался, что «когда он читает текст, он думает, какие моменты могут быть проиллюстрированы, и как выглядят люди». Таким образом, логично предположить, что словесные указатели подсказывают ему, какой фрагмент текста может быть проиллюстрирован.

Итак, подтвердим наши догадки статистикой. В повести 180 страниц и 40 иллюстраций. Как мы и заявляли раньше, почти все иллюстрации предваряются маячками, и только несколько иллюстраций являются исключением, что в данном случае может служить исключением подтверждающим правило.

Эти маячки свидетельствуют о визуальном потенциале произведения, который провоцирует творцов визуальных искусств, находя своё воплощение в иллюстрациях и фильмах.

Исследователь творчества Р. Даля английский детский писатель и литературный критик Майкл Розен одну из причин такой популярности видит в том, что Даль был писателем крайностей – он любил писать обо всём необычном, странном, экстраординарном [8, с. 49-53]. Розен добавляет: работа писателя заключается в том, чтобы помочь читателю увидеть и почувствовать, как выглядят описываемые вещи. Один из способов добиться этого

– использовать метафоры и сравнения. А Даль еще с детства, в письмах к своей матери, которые он писал из пансиона, употреблял много метафор и сравнений, которые он придумывал сам, и все они звучали необычно, странно и забавно.

Почему же мы считаем, что метафора может являться одним из средств визуализации произведения?

Известно, что метафора (греч. *metaphora* –перенесение) вид тропа; перенос признака предмета на предмет на основе их ассоциативной связи, субъективно воспринятого сходства. Отметим, что метафора используется в художественных произведениях при описании предметов для подчеркивания их малозаметных свойств, для представления их под необычным углом зрения [9].

Очень часто определение метафоры дается через понятие образа. То, что образ оказывает влияние на все органы чувств, известно ещё с античных времен. Цицерон утверждал, что «там, где может быть подмечено сходство, а подмечено оно может быть везде, – там одним только словом, употреблённым метафорически вносится в речь яркий образ... Мысленный взор скорее обращается к зрительным образам, чем к слуховым» [10, с. 217].

«Образ становится художественным, получая определённое выражение в слове, камне музыке etc. Образность литературного произведения делает возможным его перевод на язык живописи, (например с помощью иллюстраций), театра, кино» [11, с. 67-68], тем самым он становится одним из средств визуализации художественного произведения.

Средства словесной образности, в частности, метафора, могут использоваться «ради того, чтобы предмет предстал перед нашими взорами» [10, с. 229].

Соответственно, метафора, являясь образным воплощением реальности, делает художественное произведение более визуальным.

Рассмотрим такое стилистическое явление как реализация метафоры, а также метафоры, ставшие частью сюжета, овеященные метафоры: сладкие обои, жвачка-обед, клейкие тянучки для болтливых родителей и т. д.

Начнём с анализа механизма образования реализованных метафор. А.Н. Веселовский в работах по исторической поэтике даёт общие законы образования метафор: «в древнюю пору зрительные, слуховые, обонятельные впечатления воспринимались слитно. Это закреплялось в языке – в его обиходных формулах: черная тоска, мертвая тишина и под» [12, с.52]. Подобные метафоры современные исследователи называют синкретическими языковыми. Под языковой метафорой Г.Н. Складневская понимает метафору, которая функционирует в языке как привычное явление. Исследователь добавляет, что в скреживании ощущений можно видеть интуитивное стремление разума воспринять мир синкретически. Это закрепились в языковых обиходных формулах, которые в современных исследованиях называются синкретическими языковыми метафорами: сладкий чай – сладкий голос (под языковой метафорой ученый понимает метафору, которая функционирует в языке как привычное явление) т.е. метафор, в основе которых лежит пять чувств человека, может быть бесконечное количество [12, с. 53].

Нас интересуют только так называемые вкусовые метафоры. Так, и в английском, и в русском языке очень много метафор со словами *sweet* / *sweet* в значении «хороший». Если обратить внимание на этот аспект творчества Даля, то можно заметить, что он наиболее активно использует «вкусовые метафоры», т.е. метафоры, основанные на вкусовых ощущениях. Даль активно использует такие языковые метафоры, по аналогии с ними создает свою авторскую, оригинальную метафору, даёт ей реальное воплощение в своем произведении. Таким образом, метафора оживает, «реализуется»: теперь её можно «видеть», «трогать», её можно «съесть».

*fizzy lifting drinks* [7, p. 133]

*exploding sweet for your enemies* [7, p. 151]

*whipped scream* [7, p. 111]

Даль строит художественную сказочную реальность на основе метафор. Сами метафоры как любое языковое явление порождены реальностью

реальность —————> метафора  
сказочная реальность <----- метафора

Даль меняет обычный процесс образования метафор: он берёт метафору похожую на языковую, например, «взрывной вкус» и на её основе конструирует сказочную, художественную реальность: у конфет не просто «взрывной вкус», они действительно взрываются и могут убить своего врага.

По такому же принципу образованы и другие метафоры: они живут, сами становятся реальностью. Напитки не просто поднимают настроение, они могут поднять в воздух самого человека,

который их пробует; а сливки взбиты не от того, что их долго взбивали, а от того, что хлыстом били самих коров (в английском языке глагол *whip* имеет несколько значений, в том числе: хлестать, сечь; сбивать, взбивать – сливки, яйца) [13].

Метафоры у Даля оживают, заставляя читателя видеть необычные детали в самых заурядных вещах.

При описании второго вида метафор у Даля мы будем опираться на работы, касающиеся темы телесного в литературе. Телесный опыт, зашифрованный Далем в метафорах, становится частью сюжета. И у всех этих метафор есть одна общая черта – все они предполагают описание тела как чего-то необычного, смещаемого с привычного места, испытывающего некие изменения, т.е. тело само преобразуется, или происходит перемещение тела в непривычную для него среду [14]. Тела всех четырех невоспитанных детей претерпевают изменения: они меняются или только снаружи, или целиком (трансформация касается размеров тела или его цвета). В конце повести дети, кроме главного героя, уходят с фабрики изменившимися: Верука – испачканной помоями с ног до головы; Виолетта – синего цвета, а Майк – высоким и очень худым.

Даль не стремится к излишнему морализаторству, он только показывает нам пороки и возможные их последствия. Читатель легко может определить отношение самого автора к происходящему: его симпатии явно не на стороне этих испорченных детей. Но за этой простотой нельзя не заметить скрытого смысла, не задуматься о вечных темах: о добре и зле, справедливости.

«Метафора загадочна тем, что в ней реальность ускользает, как бы прячась от мысли. Тогда-то перед нами начинает возникать вторая, куда более глубокая и насущная роль метафоры в познании. Мы нуждаемся в ней не просто для того, чтобы, найдя имя, довести наши мысли до сведения других, – нет, она нужна нам для нас самих: без неё невозможно мыслить о некоторых особом, трудных для ума предметах. Она не только средство выражения, но и одно из основных орудий познания. Действительно, метафоры придают идеям, находящимся за порогом строгого логического осознания и формулирования, конкретную форму, тем самым позволяя их осознать» [15, с. 88]. Тем более это актуально для детской литературы.

Метафора в сказочной повести разрастается, обрастает множеством смыслов, трактовок, становится аллегорией. Москвин определяет аллегорию как незамкнутую метафору, которая извлекается из текста в виде суждения («морали») [10, с. 175]. Подобные художественные средства визуализации словесного образа приближают сказочную детскую повесть к такому аллегорическому жанру, как моралите – (фр. *moralité* или лат. *moralis* – нравственный) – дидактическое произведение на различные нравоучительные, религиозные и философские темы, имевшее распространение в 14-16 вв. в странах Западной Европы. В моралите обличались пороки, а персонажи являлись своеобразными *аллегориями*, в которых воплощались абстрактные понятия (дружба, смерть, богатство, бедность, зло и т.п.) Обычно моралите писались в стихах и были приспособлены к сценическому воплощению» [16].

Сближение с моралите служит ещё одним доказательством нашего предположения, что в самом тексте Даля заложен потенциал, требующий некоего визуального воплощения.

Таким образом, можно сделать вывод, что метафоры в повести Даля «Чарли и шоколадная фабрика» не только оживляют повествование, «визуализируют» предметы, но и без прямолинейного дидактизма помогают автору воспитывать своего читателя.

#### Библиографический список

1. *Roald Dahl*. Available at: [http://en.wikipedia.org/wiki/Roald\\_Dahl](http://en.wikipedia.org/wiki/Roald_Dahl)
2. Викторова Н.А. *Английская литературная сказка эпохи постмодернизма*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Казань, 2011.
3. *The Great Steven Spielberg To Direct Roald Dahl Adaptation «The BFG» For 2016 Release*. Available at: <http://screenrant.com/the-bgf-movie-dahl-spielberg/>
4. *Официальный сайт Квентина Блейка* Available at: [www.quentinblake.com](http://www.quentinblake.com)
5. Арнольд И.В. *Основы научных исследований в лингвистике*. Москва, 1991.
6. Гак В.Г. *Сопоставительная лексикология*. Москва, 1977.
7. Dahl, R. *Charlie and the Chocolate Factory*. London, 1995.
8. Rosen M. *Fantastic Mr Dahl*. London, 2012.
9. Метафора. *Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия*. Под ред. проф. А.П. Горкин. Москва, 2006.
10. *Античные теории языка и стиля*. Под общ. ред. О.М. Фрейденберг. Москва; Ленинград, 1936.
11. Москвин В.П. *Русская метафора: Очерк семиотической теории*. Москва, 2006.



12. Складаревская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Отв. ред. акад. Д.Н. Шмелёв. Санкт-Петербург, 1993.
13. Мюллер В.К. *Новый англо-русский словарь*. Москва, 2007.
14. Уракова А.П. *Образы и метафоры телесного в рассказах Э.А. По*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
15. Маслова В.А. *Лингвокультурология*. Москва, 2001.
16. Моралите. *Словарь литературоведческих терминов*. Редакторы-составители Л.И. Тимофеев и С.В. Тураев. Москва, 1974.

## References

1. *Roald Dahl*. Available at: <[http://en.wikipedia.org/wiki/Roald\\_Dahl](http://en.wikipedia.org/wiki/Roald_Dahl)>
2. Viktorova N.A. *Anglijskaya literaturnaya skazka `epohi postmodernizma*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskiz nauk. Kazan', 2011.
3. *The Great Steven Spielberg To Direct Roald Dahl Adaptation «The BFG» For 2016 Release*. Available at: <<http://screenrant.com/the-bgf-movie-dahl-spielberg/>>
4. *Oficial'nyj sajт Kventina Blejka* Available at: [www.quentinblake.com](http://www.quentinblake.com) <<http://www.quentinblake.com>>
5. Arno'ld I.V. *Osnovy nauchnyh issledovanij v lingvistike*. Moskva, 1991.
6. Gak V.G. *Sopostavitel'naya leksikologiya*. Moskva, 1977.
7. Dahl, R. *Charlie and the Chocolate Factory*. London, 1995.
8. Rosen M. *Fantastic Mr Dahl*. London, 2012.
9. *Metafora. Literatura i yazyk. Sovremennaya illyustrirovannaya `enciklopediya*. Pod red. prof. A.P. Gorkin. Moskva, 2006.
10. *Antichnye teorii yazyka i stilya*. Pod obsch. red. O.M. Frejdenberg. Moskva; Leningrad, 1936.
11. Moskvин V.P. *Russkaya metafora: Ocherk semioticheskoy teorii*. Moskva, 2006.
12. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Отв. ред. акад. Д.Н. Шмелёв. Санкт-Петербург, 1993.
13. Myuller V.K. *Novyj anglo-russkij slovar'*. Moskva, 2007.
14. Urakova A.P. *Obrazy i metafory telesnogo v rasskazah `E.A. Po*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskizh nauk. Moskva, 2004.
15. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*. Moskva, 2001.
16. Morallite. *Slovar' literaturovedcheskih terminov*. Redaktory-sostaviteli L.I. Timofeev i S.V. Turaev. Moskva, 1974.

Статья поступила в редакцию 22.12.14

УДК 81'33

**Kulundariy V.V.**, postgraduate, Moscow Municipal Pedagogical University, senior teacher, English Language Department, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: [velmon@rambler.ru](mailto:velmon@rambler.ru)

**EXPRESSIVENESS AND EMPHASIS OF INDUCEMENT.** The article deals with the linguistic phenomenon of inducement and its main characteristics. The author aims at analyzing expressive means and emphasis in English incentive sentences. The examples of incentive sentences are extracted from the literary works of English writers such as Ch. Bronte, L. Carroll, A.C. Doyle and W. S. Maugham. They serve as the practical data for morpho-syntactical and pragmalinguistic analysis. Around ten linguistic means are found, which may contribute to expressiveness and emphasis in incentive sentences alongside with various semantic meanings (impatience, irritation, insistence etc.). According to the results of analysis, the author comes to conclusion that expressiveness and emphasis are peculiar mostly to such directive speech acts as order and command, request and plead insistent suggestion.

**Key words:** incentive sentences, expressiveness, emphasis, order, command, request, plead, suggestion.

**В.В. Кулундарий**, аспирант Московского городского педагогического университета, ст. преподаватель каф. английского языка Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: [velmon@rambler.ru](mailto:velmon@rambler.ru)

## ЭКСПРЕССИВНОСТЬ И ЭМФАЗА В ПОБУЖДЕНИИ

Данная статья посвящена теме побудительности как языковой категории и изучению её основных характеристик. Целью статьи является анализ английских побудительных предложений на предмет функционирования в них средств экспрессии и эмфазы. Практическим материалом послужила выборка примеров из художественных произведений англоязычных писателей Ш. Бронте, Л. Кэрролла, К. Дойла, С. Моэма. Результаты морфосинтаксического и прагматического анализа выявили около десяти языковых средств, которые вносят определенный вклад в выразительность и усиление силы побуждения, наряду с различными семантическими оттенками (нетерпение, раздраженность, настойчивость и др.). Исходя из результатов анализа, автор приходит к выводу, что экспрессивность и эмфаза более характерны для таких типов побудительных речевых актов как приказ и команда, просьба и мольба, (настойчивое) предложение.

**Ключевые слова:** побудительные предложения, экспрессивность, эмфаза, приказ, команда, просьба, мольба, предложение.

Проблема определения побудительности как языковой категории, её основные параметры и характеристики становились предметом исследования многих отечественных ученых (см. труды Е.И. Беляевой, Я.Н. Еремеева, А.С. Вежбицкой, А.Ю. Масловой, Н.В. Гуровой и др.), а также зарубежных лингвистов (Д. Изимхенмен, Э. Постда, Дж. Серль, Д. Вандервекен, Дж. Остин и др.). В целом, учёные сходятся в том, что термин «побудительность» означает возможность людей и других явлений реальности вызывать изменение окружающей действительности [1]. Вопрос о неоднозначности терминологии побудительности рассматривался в научной статье автора, в которой также представлен сравнительный обзор существующих терминов, обозначающих различные побудительные речевые акты в английском языке [2].

По мнению Е.С. Сагалаевой, побудительность представляет часть ситуативной модальности, включающей значения возможности, необходимости и желательности [3]. Побудительные предложения воздействуют на волю адресата, предполагают его ответную реакцию, при котором говорящий, как правило, ожидает выполнения требуемого действия. В целях убеждения адресата и достижения желаемого результата при общении, говорящий прибегает кособым языковым средствам выражения побуждения в эмоциональном плане.

Помимо побудительной экспрессивной интонации, характерной для побудительных предложений, существует ряд языковых средств для передачи экспрессии и эмфазы на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях. Структурные и лексико-семантические особенности побудительных предложений

исследованы автором на материале художественных произведений Агаты Кристи [4], в данной же работе рассматриваются средства выражения эмфазы на материале англоязычных художественных произведений Ш. Бронте, Л. Кэрролла, К. Дойла, С. Моэма.

Результаты анализа практического материала выявили, что для выражения категорического побуждения (*prescriptive*), употребляется экспрессивная структура предложения как синтаксический повтор:

1. *"Sit down, sit down, Dr. Mortimer" said Holmes* [5, с. 5].

2. *"Go back, Alice, go back!" said the Duchess* [6, с. 95].

Повтор смыслового глагола в повелительном наклонении в примерах (1) и (2) усиливает воздействие на адресата, который собирается начать или продолжить действие.

3. *"Carter—hurry!—hurry! The sun will soon rise, and I must have him off."* [7, с. 279].

4. *"Hasten! hasten!"* [7, с. 319].

В предложениях (3-4) приведены примеры лексического повтора, его основной функцией является усиление и/или нарастающие эмотивности высказывания, т.е. выражение постепенного увеличения силы эмоций. Помимо функции эмфазы лексический повтор используется для придания побуждению дополнительного оттенка нетерпения и раздраженности. В примере (5) повтор глагола в повелительном наклонении усиливает этот оттенок, который дополняется эмоционально окрашенным наречием *instantly*:

5. *"Go back! Go back to London, instantly!" said Sherlock Holmes* [5, с. 91].

Эмфатический глагол *do*, стоящий перед глаголом в повелительном наклонении усиливает выражение приказа, придавая ему более сильную окраску высказывания, выступая как особое средство эмоциональности и экспрессивности. Выражение побуждения как бы дублируется, так как передается двумя глагольными аналитическими формами: эмфатическим глаголом *do* и смысловым глаголом в побудительной форме:

6. *"Yes, you are right: do sit down"* [7, с. 120].

7. *"Do shut up!" cried Holmes* [5, с. 117].

В приведённых примерах приказ выражается категорически и имеет настойчивый характер.

Команду, как и приказ, тоже можно усилить с помощью эмфатического глагола *do*, наличие которого добавляет к приказному тону дополнительный оттенок нетерпения и раздраженности. Эмоционально-усиливающий эффект команды может достигаться также с помощью лексической единицы *just*, употребляемой непосредственно перед смысловым глаголом в повелительном наклонении:

8. *"Do hurry up, please!"* [7, с. 250].

9. *"Just give me your hand," he said: "it will not do to risk a fainting fit."* [7, с. 491].

Для выражения смягчённого побуждения (*request*) характерно наличие конечных форматов как *will you*, *won't you*. Подобные конструкции отличаются большей экспрессивностью, при этом императив переходит в категорию реквизитов (*request*).

10. *Say I'm here, will you?* [7, с. 450].

11. *Come in, won't you?* [7, с. 344].

Следует тут же отметить, что частица *just* в начале императивного предложения, в совокупности с конечным формативом *will you*, вносит смягчение в оттенок просьбы.

12. *Just come here (for) a minute, will you?* [7, с. 176].

По своей иллокутивной силе мольба интенсивнее просьбы. Основная конструкция представлена повелительным наклонением глаголов.

13. *"Have mercy! Have mercy, Aunt Reed!"* [7, с. 43].

14. *"Help! help! help!" three times rapidly* [7, с. 266].

В подобных конструкциях часто встречаются лексические повторы смыслового глагола, основной функцией которого является функция усиления, или эмфазы. В примере (14) лексический повтор используется, чтоб показать высшую степень нужды в помощи.

Эмфатическая экспрессия мольбы может быть выражена с помощью фраз *"God grant"* или *"For God's sake"*, когда говорящий призывает на помощь даже имя Бога, взывает к слушающему во имя всего святого:

15. *God grant it may be so! Here, Jane, is an arbour; sit down* [7, с. 315].

16. *For God's sake don't be ironical!* [7, с. 340].

Говоря об эмфазе, экспрессивности и дублировании побуждения, к этим средствам также следует отнести конструкции с глаголом *let*, предполагающие совместное действие:

17. *Let there be no opposition, and no discussion about it; let us agree amongst each other, and decide the point at once* [7, с. 510].

18. *"Let us go home," said Miss Wilkinson* [8, с. 142].

В состав таких конструкций также может входить эмфатическое *edo*, которое выражает настойчивое предложение, нетерпение и спешку.

19. *"Oh, Philip, do let's go there* [8, с. 484].

В побудительных предложениях, выраженных смысловыми глаголами в повелительном наклонении, нередко встречается употребление личного местоимения 2-го лица единственного числа *you*, которое несет функциональную нагрузку эмфазы или особой эмоциональной окраски (раздражение, нетерпение и т.п.). Когда общение происходит между двумя людьми, и если адресант употребляет прямое обращение к адресату, то это приводит к усилению иллокуции приказа. В данном исследовании обнаружены также побудительные предложения прескриптивно-го типа с выраженным адресатом *you*:

20. *"You shut your blasted mouth," said the Rabbit angrily* [6, с. 216].

21. *"You keep that pistol handy," cried Lestrade* [5, с. 115].

В ходе анализа были выявлены также побудительные предложения, в которых перед эмфатически выделенным местоимением *you* стоит глагол *do* в отрицательной форме (*don't*). Адресант призывает к действию, выражая нетерпение и упрек.

22. *"Don't you look away from me Barrymore," said Sir Henry sternly* [5, с. 79].

23. *"Don't you mess it up," yelled the Gryphon at the top of its voice* [6, с. 243].

Языковые средства экспрессивности и эмфазы в побудительных типах предложений представлены в нижеследующей сводной таблице.

Таблица 1

Языковые средства экспрессивности и эмфазы

| №  | Языковые средства экспрессивности и эмфазы в побуждении                         | Тип побудительных предложений   |
|----|---|---|
| 1  | Местоимение <i>you</i> в роли выраженного адресата в повелительных предложениях | приказ, команда с оттенком раздражения, нетерпения                      |
| 2  | Эмфатический глагол <i>do</i>   | приказ, команда с оттенком нетерпения и спешки, настойчивое предложение |
| 3  | Глагол <i>let</i>   | настойчивое предложение о совместном действии                           |
| 4  | Лексический повтор  | приказ, команда, мольба   |
| 5  | Лексическая единица <i>instantly</i>  | команда с оттенком раздражения  |
| 6  | Лексическая единица <i>just</i>   | команда, смягченная просьба   |
| 7  | Синтаксический повтор   | категоричный приказ   |
| 8  | Синтаксическая конструкция с <i>"Don't you..."</i>                              | приказ, команда с оттенком нетерпения и упрека                          |
| 9  | Конечные форматы <i>will you</i> , <i>won't you</i>                             | смягченная просьба, мольба  |
| 10 | Устойчивые фразы <i>"God grant"</i> или <i>"For God's sake"</i>                 | настойчивая просьба, мольба   |

Таким образом, экспрессивность и эмфаза в побуждении выражается не только при помощи специфической интонации, но и посредством различных лексических, грамматических средств

выражения, таких как синтаксический и/или лексический повтор, эмфатический глагол *do*, лексические единицы *instantly* и *just*, глагол *let* и др.

#### Библиографический список

1. Гурова Н.В. Категория побудительности и её функции в политической коммуникации. *Политическая лингвистика*. 2011; Вып. 4.
2. Кулундарий В.В. О природе побуждения и побудительности. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2 [45].
3. Сагалова Е.С. *Функционально-семантическое поле побудительности в древнеанглийском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новгород, 2009.
4. Кулундарий В.В. Структурные и лексико-семантические особенности побудительных предложений в произведениях Агаты Кристи. *Тез. докл. XVI Междунар. конф., посвящ. проблемам общественных и гуманитарных наук*. Москва, 2014; Ч.1.
5. Doyle A.C. *The Hound of Baskervilles*. London, 1998
6. Bronte Ch. *Jane Eyre*. Oxford University Press, 2008.
7. Carroll L. *Alice in Wonderland*. Москва, 1979.
8. Maugham W.S. *Of human bondage*. London, 1916.
9. Беляева Е.И. *Грамматика и прагматика побуждения: английский язык*. Воронеж, 1992.
10. Еремеев Я.Н. Директивные высказывания с точки зрения диалогического подхода. *Теоретическая и прикладная лингвистика*. – 2000; Вып. 2.
11. Вежицкая А.С. Речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1985; Вып. 16.
12. Маслова А.Ю. *Коммуникативно-семантическая категория побудительности и её реализация в славянских языках (на материале сербского и болгарского языков в сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2009.
13. Isimhenmhen D. An approach to the syntax and semantics of the imperatives in English. *School of English Literature, Language and Linguistics*. Newcastle, 1985.
14. Postdam E. Analysing the word order in the English Imperative. *Imperative Clases in Generative Grammar*. Amsterdam, 2007.
15. Серль Дж., Вандервекен Д. Основные понятия исчисления речевых актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; Вып. 19.
16. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; Вып. 17.

#### References

1. Gurova N.V. Kategoriya pobuditel'nosti i ee funktsii v politicheskoy kommunikatsii. *Politicheskaya lingvistika*. 2011; Vyp. 4.
2. Kulundariy V.V. O prirode pobuzhdeniya i pobuditel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2 [45].
3. Sagalova E.S. *Funktsional'no-semanticheskoe pole pobuditel'nosti v drevneanglijskom yazyke*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Novgorod, 2009.
4. Kulundariy V.V. Strukturnye i leksiko-semanticheskie osobennosti pobuditel'nykh predlozhenij v proizvedeniyah Agaty Kristi. *Tez. dokl. XVI Mezhdunar. konf., posvyasch. problemam obschestvennykh i gumanitarnykh nauk*. Moskva, 2014; Ch.1.
5. Doyle A.C. *The Hound of Baskervilles*. London, 1998
6. Bronte Sh. *Jane Eyre*. Oxford University Press, 2008.
7. Carroll L. *Alice in Wonderland*. Moskva, 1979.
8. Maugham W.S. *Of human bondage*. London, 1916.
9. Belyaeva E.I. *Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: anglijskij yazyk*. Voronezh, 1992.
10. Eremeev Ya.N. Direktivnye vyskazyvaniya s tochki zreniya dialogicheskogo podhoda. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. -2000; Vyp. 2.
11. Vezhbickaya A.S. Rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1985; Vyp. 16.
12. Maslova A.Yu. *Kommunikativno-semanticheskaya kategoriya pobuditel'nosti i ee realizatsiya v slavyanskikh yazykakh (na materiale serbskogo i bolgarskogo yazykov v sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2009.
13. Isimhenmhen D. An approach to the syntax and semantics of the imperatives in English. *School of English Literature, Language and Linguistics*. Newcastle, 1985.
14. Postdam E. Analysing the word order in the English Imperative. *Imperative Clases in Generative Grammar*. Amsterdam, 2007.
15. Serl' Dzh., Vanderveken D. Osnovnye ponyatiya ischisleniya rechevykh aktov. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1986; Vyp. 19.
16. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1986; Vyp. 17.

Статья поступила в редакцию 29.01.15

УДК 81'33

**Kulundariy V.V.**, postgraduate, Moscow Municipal Pedagogical University, senior teacher, English Language Department, Tuva State University (Kyzyl, Russia), E-mail: velmon@rambler.ru

**INDUCEMENT FEATURES IN ENGLISH STATEMENTS AND INTERROGATIVE SENTENCES.** In English inducement may be expressed by all types of sentences (imperative, narrative and interrogative). English imperatives have been extensively investigated and received the nuclear status of the functional and semantic field of inducement (E.V. Fomicheva (2009), N.I. Formanovskaya (1994)). The article deals with incentive potentials of only narrative and interrogative constructions, which usually receive less attention of researchers. The practical data for analysis is taken from English novels and stories. The results have reveal six inducement features in English statements and three types of interrogatives, which might be classified as incentive sentences. The author uses the new facts of the research to make a conclusion that they confirm the results of other studies on inducement (Smikhova, 2005; Khabirova, 2004; Petrova, 2008 and others).

**Key words:** *inducement, incentive sentences, narrative and interrogative constructions, prescriptives, requests, advice.*

**В.В. Кулундарий**, аспирант Московского городского педагогического университета, ст. преподаватель каф. английского языка Тувинского государственного университета, г. Кызыл, E-mail: velmon@rambler.ru



## ПРИЗНАКИ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ У ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ И ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматривается побудительный потенциал двух коммуникативных типов предложений – повествовательного и вопросительного предложений в современном английском языке. Побудительный же потенциал повелительных предложений исследован достаточно обширно, и в научной литературе императив получил статус ядра функционально-семантического поля побудительности (Е.В. Фомичева (2009), Н.И. Формановская (1994) и др.). Практическим материалом послужили предложения, отобранные методом сплошной выборки из англоязычных художественных произведений. Результаты анализа подтвердили наличие шести побудительных признаков у повествовательных предложений и выявили три типа вопросительных предложений побудительного характера в английском языке. В заключении автор отмечает, что полученные данные в целом созвучны с результатами других исследований по побудительности (Смыкова, 2005; Хабирова, 2004; Петрова, 2008 и др.).

**Ключевые слова:** побудительность, побуждение, побудительные предложения, повествовательные и вопросительные конструкции, прескриптив, реквестив, адвисив.

Побуждение любого рода имеет конечной целью достижение желаемого результата, при этом не все побудительные акты приводят к положительной ответной реакции слушающего. В связи с этим, говорящий должен объективно оценивать речевую ситуацию, своих партнеров по коммуникации, чтобы своевременно отбирать наиболее эффективные языковые средства воздействия и взаимодействия с коммуникативными партнерами. Выбор тех или иных способов выражения побуждения (также как и лексических, стилистических и интонационных), во многом зависит от прагматических параметров побудительности, такие как статусно-ролевые отношения между коммуникантами, среда коммуникации (обстановка), а также тональность общения. По мнению А.С. Корж «между социальным статусом коммуниканта и его речевым поведением существует связь, которая проявляется при языковом оформлении различных вербальных действий говорящего» [1, с. 248]. Непосредственно на грамматическое оформление высказывания коммуникантов влияет тональность общения. Хотя побуждение может быть выражено в языке всеми тремя коммуникативными типами предложений, в данной статье рассматриваются повествовательные и вопросительные конструкции, побудительный потенциал которых (в отличие от повелительных конструкций) обязательно следует рассматривать с учетом вышеуказанных прагматических параметров.

Побудительная интенция может быть выражена прямым или косвенным способом (более подробно см. Е.А. Смыкова (2005), К.С. Неустров (2008), А.Ю. Маслова (2009), А.Н. Рамазанова, (2005) и др.). Языковые средства, побудительная сила которых воспринимается адресатом однозначно, представляют прямой способ выражения побуждения. Косвенный способ выражения побуждения реализуется через языковые формы, которые не имеют побудительного элемента в семантике. Под побудительным элементом понимаются побудительная интенция говорящего, компоненты прагматической ситуации побуждения.

### **Побудительные признаки английских повествовательных предложений**

Анализ повествовательных предложений английского языка на предмет наличия в них побудительных признаков проводился на языковом материале, отобранном из художественных произведений англоязычных писателей – С. Мозма, Ш. Бронте, К. Льюиса. У повествовательных предложений наблюдается огромный функционально-семантический потенциал для выражения побудительных интенций. Повествовательное предложение, содержащее намек или побуждение адресата к выполнению действия является косвенным имплицитным способом выражения побуждения. Соблюдение принципа вежливости/ приличия определяет имплицитность самого побуждения к совершению действия адресатом, например, молодая женщина, прогуливаясь мимо витрин ювелирного магазина, восторженно вздыхает в присутствии своего поклонника:

*This ring is just gorgeous!*

В свете прагматической ситуации данное повествовательное предложение можно интерпретировать двояко – «подари мне это кольцо» или ещё дальше – «сделай мне предложение руки и сердца», и в том, и другом случае ощущается наличие побудительной интенции говорящего. Если бы её партнером по коммуникации был не молодой человек, а допустим, ребёнок – то, высказывание вряд ли можно расценивать как побудительное.

По своему морфосинтаксическому составу повествовательные предложения, выражающие побуждение делятся на три

подгруппы – с глагольными предикатами, с модальными предикатами, с инфинитивными конструкциями с опативными глаголами.

Как известно, повествовательные предложения с перформативными глаголами в форме *Present Simple Active, Indicative Mood* сочетании с подлежащим первого лица единственного числа *I* служат прямым эксплицитным способом выражения побуждения. Дж. Остин называет эти формы «эксплицитными перформативами» [2, с. 67]. Е.А. Смыкова в своей кандидатской диссертации, посвященной исследованию языковых средств означивания времени в директивных речевых актах, классифицировала перформативные глаголы по семантическому признаку на группы приказа, просьбы, предложения, совета, рекомендации, разрешения, запрещения, мольбы, требования, предостережения и др. [3, с. 5]. Данные семантические группы в той или иной степени подтверждены классификацией коммуникативно-семантических групп, выражающих побудительную интенцию, предложенной А.Ю. Масловой [4].

В наших примерах повествовательных предложений, выражающих побуждение, найдено шесть признаков побудительности. Далее приведены образцы побудительных повествовательных предложений с интерпретацией их побудительного значения.

#### **1) *It is going to rain.***

Данный пример содержит сигнал к вмешательству в сложившуюся ситуацию со стороны адресата, т.е. в побудительном значении данный пример можно интерпретировать в зависимости от ситуации, как «*Let's go home!*» или «*We shouldn't go outside*», «*Put on the raincoat*», «*Take an umbrella*» и т.д.

Предложение (2) сообщает адресату, что действие, которое должно было произойти, не произошло, что равноценно императивной конструкции «*Tell us your story*»:

#### **2) *You haven't told us your story.***

#### **3) *While you are sitting here, your youth is passing by...***

Пример (3) содержит имплицитно выраженный призыв к адресату через отрицательный комментарий его настоящих действий, например: *Do something about it!*

Намёк на то, чтобы адресат изменил ситуацию в лучшую сторону, имеется в примере (4):

#### **4) *You might make a little less noise. (= Stop making noise!)***

Желание авторитетного лица, чтобы выполнили какое-либо действие можно продемонстрировать с помощью примера (5):

5) *"I came on purpose to find you, Jane Eyre," said she; "I want you in my room..."*

#### **(= Come to my room)**

Указание или распоряжение по поводу чьих-либо действий в будущем, содержащее в следующем примере:

*You should act tonight. (= Do what I tell you).*

Таким образом, все вышеприведённые примеры являются побудительными по своему характеру, что можно подтвердить семантически равноценными императивными конструкциями.

### **Побудительные признаки английских вопросительных предложений**

Вопросительные предложения являются косвенным эксплицитным способом выражения побуждения. В прагматической ситуации побуждения вопросительные предложения выявляют наличие или отсутствие у адресата возможностей или желания совершить действие или материальных условий, необходимых для совершения действия, к которому побуждают. Вопросительное предложение может также выражать будущие действия



Таблица 1.

## Вопросительные предложения, выражающие побуждение

|   | Тип вопросительного предложения | Примеры   | Тип побуждения                              |
|---|---------------------------------|---|---|
| 1 | Общий вопрос                    | <i>"Will you let me have another cup?"</i>                | Просьба, запрос разрешения                  |
| 2 | Специальный вопрос              | <i>Why should he not go to the home of his father's?"</i> | Предложение с оттенком раздражения и упрека |
| 3 | Разделительный вопрос           | <i>We'll change over, shall we?"</i>                      | Предложение совместного действия            |

адресата, исполнение которых выгодно для говорящего. Данные аспекты можно считать побудительными признаками вопросительного предложения.

Вопросительные побудительные предложения употребляются только для выражения реквестивов (просьба, мольба) или адвисивов (предложение, совет, приглашение и т.д.), поскольку в таких ситуациях именно адресат принимает решение о (не)совершении потенциального действия, к которому его побуждают. В подобных ситуациях, говорящий сначала выясняет вышеперечисленные аспекты в форме вопросительного высказывания. Что касается прескриптивов (приказ, команда и др.), социально-статусные отношения между коммуникантами исключают саму необходимость запрашивать у адресата вышеперечисленные аспекты для выполнения потенциального действия. Следует отметить, что в вопросительных предложениях, выражающих побуждение, модальные глаголы часто употребляются для выяснения условий успешности просьбы, по мнению Р. Конрада «возникает ситуативно обусловленная, стереотипная связь между вопросом и просьбой» [5, с. 376].

Относительно вопросительных конструкций, найдены примеры общего, специального и разделительного вопросов, выражающих просьбу, предложение и совет. Примеры вопросительных предложений, выражающих побуждение, представлены ниже.

## Библиографический список

1. Корж А.С. К проблеме изучения прагматического аспекта категории обвинения. *Вестник КГПУ*. 2013; Вып. 3.
2. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; Вып.12.
3. Смыкова Е.А. *Языковые средства означивания времени в директивных речевых актах (на материале современного английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2005.
4. Маслова А.Ю. *Коммуникативно-семантическая категория побудительности и её реализация в славянских языках (на материале сербского и болгарского языков в сопоставлении с русским)*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2009.
5. Конрад Р. Вопросительные предложения как косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике: Теория речевых актов*. 1986; Вып.17.
6. Фомичева Е.В. Средства выражения побудительности в английском языке в свете семантики и прагматики. *Современные проблемы науки и образования*. 2009; Вып. 4.
7. Формановская Н.И. Прагматика побуждения и логика языка. *Русский язык за рубежом*. 1994; Вып. 5-6.
8. Хабирова, Н.М. *Способы выражения побудительных интенций в татарском и английском языках*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2004.
9. Петрова Е.Б. Категоризация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике. *Вестник ВГУ, серия: лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2008; Вып. 3.
10. Неустров К.С. *Способы выражения побуждения и воздействия*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Ростов-на-Дону, 2008.
11. Рамазанова А.Н. *Побудительный потенциал английских пословиц*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2005.
12. Bronte Ch. *Jane Eyre*. Oxford University Press, 2008.
13. Carroll L. *Alice in Wonderland*. M., 1979.
14. Maugham W.S. *Of human bondage*. London, 1916.

## References

1. Korzh A.S. K probleme izucheniya pragmasemanticheskogo aspekta kategorii obvineniya. *Vestnik KGPU*. 2013; Vyp. 3.
2. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. 1986; Vyp.12.
3. Smykova E.A. *Yazykovye sredstva oznachivaniya vremeni v direktivnyh rechevyh aktah (na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2005.
4. Maslova A.Yu. *Kommunikativno-semanticheskaya kategoriya pobuditel'nosti i ee realizaciya v slavyanskikh yazykakh (na materiale serbskogo i bolgarskogo yazykov v sopostavlenii s russkim)*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2009.
5. Konrad R. Voprositel'nye predlozheniya kak kosvennye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike: Teoriya rechevyh aktov*. 1986; Vyp.17.
6. Fomicheva E.V. Sredstva vyrazheniya pobuditel'nosti v anglijskom yazyke v svete semantiki i pragmatiki. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2009; Vyp. 4.
7. Formanovskaya N.I. Pragmatika pobuzhdeniya i logika yazyka. *Russkij yazyk za rubezhom*. 1994; Vyp. 5-6.

8. Habirova, N.M. *Sposoby vyrazheniya pobuditel'nyh intencij v tatarskom i anglijskom yazykah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2004.
9. Petrova E.B. Katalogizaciya pobuditel'nyh rechevyh aktov v lingvisticheskoj pragmatike. *Vestnik VGU, seriya: lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2008; Vyp. 3.
10. Neustroev K.S. *Sposoby vyrazheniya pobuzhdeniya i vozdejstviya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2008.
11. Ramazanova A.N. *Pobuditel'nyj potencial anglijskikh poslovic*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2005.
12. Bronte Sh. *Jane Eyre*. Oxford University Press, 2008.
13. Carroll L. *Alice in Wonderland*. M., 1979.
14. Maugham W.S. *Of human bondage*. London, 1916.

Статья поступила в редакцию 29.01.15

УДК 81'27; 81'42

**Lutovinova O.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Senior lecturer, professor of English Philology Department, Volgograd State Sociopedagogical University (Volgograd, Russia), E-mail: [con\\_amore@mail.ru](mailto:con_amore@mail.ru)

**VIRTUAL LINGUISTIC PERSONALITY: DEFINING THE NOTION.** The article views a virtual linguistic personality as a new type of linguistic personality characterized by a set of peculiar features: specific values, changed attitude to time and space, a high degree of involvement into virtual activities, specific aims and strategies of communication, etc. The author analyses different existing approaches to the understanding of the notion "virtual personality" in the light of the relevance to linguistic studies of communication on the Internet and considers a virtual linguistic personality as an interlocutor of the virtual discourse, one of the possibly distinguished types of discourse on the Internet. Virtual discourse is understood here as a text involved in the situation of communication in virtual reality, a specific model of reality appearing on the base of new information technology with the help of computer and non-computer means and displaying such a mode of interlocutors' interactions as the communication of images.

**Key words:** discourse, virtual discourse, linguistic personality, virtual personality, virtual linguistic personality, virtual reality.

**О.В. Лутовинова**, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: [con\\_amore@mail.ru](mailto:con_amore@mail.ru)

## ВИРТУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ

Статья рассматривает виртуальную языковую личность как новый тип языковой личности, характеризующийся набором специфических черт: особыми ценностями, изменившимся отношением ко времени и пространству, высокой степенью поглощенности виртуальной деятельностью, специфическими целями и стратегиями коммуникации и т.п.. Автор анализирует различные существующие подходы к трактовке понятия «виртуальная личность» в свете актуальности для лингвистических исследований коммуникации в Интернете и рассматривает виртуальную языковую личность как участника виртуального дискурса, одного из возможных типов дискурса в рамках Интернета. Виртуальный дискурс здесь понимается как текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, особой модели реальности, возникающей на основе новых информационных технологий при помощи компьютерных и некомпьютерных средств и реализующей такой принцип взаимодействия пребывающих в ней субъектов как коммуникация образов.

**Ключевые слова:** дискурс, виртуальный дискурс, языковая личность, виртуальная личность, виртуальная языковая личность, виртуальная реальность

Интернет, возникший в конце прошлого века как средство передачи данных, к настоящему времени успел превратиться не только в огромное информационное поле, но и новую коммуникативную среду, позволившую выделить различные способы взаимодействия людей. В рамках социолингвистического подхода к исследованию языка, где текст, погруженный в ситуацию общения, рассматривается как дискурс [1, с. 137], это дало возможность выделить новые типы дискурса, не существовавшие ранее: компьютерный (электронный) дискурс, сетевой дискурс, интернет-дискурс, виртуальный дискурс.

Общей характеристикой всех типов дискурса, выделяемых на основе коммуникативной среды Интернета, является опосредованность общения, а отличительными признаками, частично накладывающимися друг на друга, – виртуальная коммуникативная среда (виртуальный дискурс), электронный канал общения (компьютерный/электронный дискурс), множественный режим общения (сетевой дискурс и его разновидность – интернет-дискурс).

Любой тип дискурса выделяется, прежде всего, на основе своих конститутивных признаков, то есть признаков, определяющих его сущность, те его свойства, без которых он перестал бы быть тем, что он есть, самим собой. Эти признаки основываются на постулатах речевого общения и представляют собой один из принципов нормальной человеческой коммуникации. Рассма-

тривая конститутивные признаки дискурса, прежде всего, нужно говорить об участниках общения, а уже затем об их целях, ценностях, стратегиях, используемых прецедентных (культурогенных) феноменах и жанрах речи, поскольку именно языковая личность как участник дискурса является тем ядром, вокруг которого разворачивается все «действие».

Исследуя новое коммуникативное пространство, появившееся на основе Интернета, в последние годы лингвисты все больше и больше обращаются к изучению различных характеристик участников дискурса, являющихся языковыми личностями, то есть личностями, которые существуют в языковом пространстве, пользуются вербальными знаками и представляют собой совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов) [2, с. 245]. Стараясь отразить специфические характеристики данного типа личности уже в самом ее именовании, исследователи нередко используют словосочетания «виртуальная личность» и «виртуальная языковая личность» [3; 4; 5; 6; 7 и др.]. Однако при этом многообразии исследований далеко не во всех из них уточняется, что именно понимается под виртуальной языковой личностью или под виртуальной личностью, хотя, как показывает анализ научных публикаций по проблемам языковой личности в коммуникативном пространстве Интернета, трактуются данные понятия весьма разнообразно, поскольку виртуальная личность «не является

монолитным феноменом, которому можно дать четкое определение, а покрывает множество вариантов реализации субъективности в электронной среде» [8].

В связи с этим проведем систематизацию наиболее часто встречающихся подходов к определению рассматриваемого феномена.

Во-первых, в связи с компьютерно-опосредованной коммуникацией можно говорить о предельно широком понимании виртуальной личности как любой личности, использующей Интернет в качестве средства связи [9; 10; 11 и др.]. Данный подход основывается на том, что любая коммуникация в Интернете считается виртуальной и, следовательно, любой пользователь Интернета будет являться виртуальной личностью. Нередко у отечественных исследователей синонимом виртуальной личности в данном понимании выступает метафора «человек кликающий» [12], а у западных – «пост-человек» (*англ. post-human*) [13, с. 20]. И хотя некоторые исследователи, рассматривающие специфические особенности «человека кликающего», говорят о его своеобразном стиле поведения, специфичном языке, собственной системе ценностей и собственной «философии» [9], на наш взгляд, выделение каких-то особенностей виртуальной личности в данном контексте, по сравнению с личностью в ситуации коммуникации в действительной реальности, является весьма спорным, поскольку такая личность предстает слишком обобщенной, вмещающей в себя как отличительные, так и сходные с не виртуальной личностью характеристики.

Во-вторых, под виртуальной личностью может пониматься интернет-зависимая личность. Здесь следует отметить, что исследователи, (например, В.В. Афанасьева [14, с. 64]), говорящие о подобной виртуальной личности, не ставят эксплицитного знака равенства между виртуальной личностью и интернет-зависимым пользователем, описывая виртуальную личность в общих чертах, как человека в информационно-коммуникативном пространстве Интернета, выделяемые ими специфические характеристики виртуальной личности, среди которых присутствуют несвобода, зависимость от виртуального пространства, пренебрежение своим реальным здоровьем и т.п., позволяют сделать вывод о том, что именно интернет-зависимая личность и понимается как виртуальная. В подобном русле рассматривается личность и В.И. Выгонским, говорящим о виртуализации человеческой психики и виртуальной реальности как массовой галлюцинации. Специфической особенностью выделяемого типа личности является разрушение традиционного образа мышления, приводящее к патологическим последствиям [15]. Однако такое понимание виртуальной личности, по нашему мнению, релевантно все же для области психологии, а не лингвистики. Отметим лишь, что подобная трактовка виртуальной личности присуща не только психологам, но также и обыденному пониманию, когда нередко пользователи Интернета называют интернет-зависимых людей виртуалами, или виртуальными личностями, что также вносит свой вклад в размытие рассматриваемого понятия.

В-третьих, виртуальной личностью называют компьютерную программу, имитирующую разумное поведение [8; 16]. «Разновидности этих программ варьируют от простых скриптов, порождающих псевдоосмысленные тексты путем рекомбинации элементов, заложенных в базу данных, или выполняющих какие-то предзаданные действия и текстовых роботов разной степени сложности, способных поддерживать беседу, реагируя на вопросы собеседника (примеры: Элиза, The John Lennon Artificial Intelligence project, Гельман-2), до сложных анимированных персонажей, наделенных способностью к движению, мимикой и искусственным интеллектом» [8]. И хотя виртуальная «личность» является компьютерной программой, запускаемой либо компьютером пользователя, либо сервером, на котором располагается посещаемый им ресурс, в обыденном понимании она соотносится именно с виртуальной личностью, называемой так же ботом (сокращенное от «робот»). Несмотря на быстрый темп развития новых информационных технологий, программы, имитирующие языковых личностей, все еще несовершенны. Они обладают конкретным набором типичных повторяющихся фраз, не всегда адекватно реагируют на ту или иную реплику и легко распознаются как имитирующие программы. Это обстоятельство находит отражение в назывании скучного или невпопад отвечающего собеседника ботом.

Хотя с лингвистической точки зрения данная виртуальная личность не является релевантной для исследования, подобные программы могут быть полезны как средство учета частоты

употребления того или иного слова в процессе общения на каком-то сетевом ресурсе (преимущественно в чате). Некоторые программы построены таким образом, что робот реагирует заданной фразой на определенное слово, употребленное пользователем. И на основе частотности употребляемой лексики в данном случае можно проанализировать ценностные ориентиры пользователей: что является для них наиболее актуальным, что вызывает интерес, какие проблемы их волнуют и т.д. Есть и более совершенные программы, когда робот ведет беседу с человеком, строя свои фразы на основе заложенной в него базы данных из миллионов диалогов. Находя в базе данных фразы, сходные с фразами собеседника по использованной лексике и необходимой синтаксической конструкции, робот поддерживает таким образом диалог.

Сходным образом, то есть не имеющим отношения ни к языковой личности, ни к личности вообще, рассматриваемый термин используют применительно к идентификаторам входа и выхода на тот или иной сайт, номерам кредитных карточек и т.п. Некоторые исследователи, стараясь все же отграничить подобную «личность» от действительной личности, выделяют ее как особый подтип виртуальной личности и вводят дополнительные термины для ее называния, как, например, «цифровая личность» [17]. Также в этом ключе можно говорить и о понимании под виртуальной личностью личности, погружающейся в тот тип виртуальной реальности, которая вызывается при помощи специального оборудования: шлема, очков, перчаток [18]. И хотя данная личность является личностью в полном смысле этого слова, она не представляет интереса для лингвистических исследований, так как во время пребывания в виртуальной реальности не вступает в общение с другими языковыми личностями.

В-четвертых, виртуальной личностью считают сконструированный в игровом виртуальном мире и управляемый пользователем персонаж. Исследованиями в данном направлении занимаются в основном философы и психологи, поскольку даже в ролевых многопользовательских играх возможность речевого общения между персонажами вынесена в большинстве случаев вне игрового действия. Также данное направление в изучении виртуальной личности, по нашим данным, получает большее развитие у зарубежных исследователей, чем у отечественных [19; 20; 21; 22]. В русле данного подхода ученых интересует, как предпочтения пользователей отражаются на выборе аватара. Под аватаром в данном случае понимается воплощение пользователя в представляемом и управляемом в игре образе. Как отмечает Р. Бартл, многие пользователи управляют в виртуальном мире сразу несколькими персонажами, каждый из которых служит для специальных целей [19, с. 160].

Здесь также интересен взгляд самих пользователей на взаимоотношения управляемых ими аватаров с другими аватарами. Хотя в процессе игры пользователь виртуального мира и ассоциирует себя и других с определенными аватарами, наделенными их создателями теми или иными качествами, они более четко и ясно, чем в других случаях коммуникации в Сети, отдают себе отчет в том, что реальная личность, создавшая определенный аватар, вполне может не совпадать с ним.

В-пятых, под виртуальной личностью понимают вымышленную личность, выдаваемую за реального человека и используемую для определенных целей [16; 23, 24; 25; 26 и др.]. Среди синонимов, используемых для обозначения данного типа личности, можно отметить следующие: «виртуал» (сокращенно «вирт»), «клон», «мульти», «фейк», «фиктивная личность», «фальшивая личность», «квазиличность» и др. Количество виртуальных личностей, созданных одним человеком, может быть «настолько велико, насколько хватает времени и сил для их создания» [25].

При данном подходе к пониманию виртуальной личности исследователи рассматривают ее в терминах частичности и производности, говоря о «маске», которую осознанно надевает человек, создающий виртуальную личность. «Маска – это особый защитный механизм личности, самоконструирующаяся поведенческая стратегия, направленная на поддержание другого “Я”, вытекающая из желания создать ложное впечатление и обрести анонимность» [5, с. 106]. «Надевание маски» – желание личности экспериментировать со своей идентичностью, пробовать нечто несвойственное ей, «примерять» на себя тот способ поведения и взаимодействия с другими, которого личность не может осуществить в своей реальной жизни. Здесь «маска» выполняет компенсаторную функцию, давая личности



возможность обрести нечто желаемое, но недостижимое другими способами [5; 17; 27; 28].

Сравнивая «маску» виртуальной личности с социальной маской в ситуации реального общения, где она представляет собой «набор приличного поведения», Т.А. Бондаренко отмечает несовпадение с «маской» виртуальной, поскольку последняя «это не просто маска, это сложное образование, активно действующее в виртуальном мире. Это новая личность, которая может существенным образом отличаться от реальной личности, во многом компенсируя ее недостатки и слабости как физического, так и социально-психологического плана. У этой новой личности может быть своя внешность, голос, привычки и особенности поведения, причем не обязательно в единственном экземпляре» [29, с. 41].

Виртуальная личность создается также для поддержания реальной личности, взаимодействующей онлайн. Подобный «тактический» ход нередко используется людьми, занятыми в продвижении в Интернете своего творчества, профессиональной деятельности и т.п. В сетевом обиходе подобное творчество получает название клонотворчества. Виртуальная личность, созданная с подобной целью, обычно используется для написания хвалебных отзывов реальной личности, являющейся ее создателем, которые направлены на поднятие ее репутации, или для ведения полемики с противниками реальной личности, когда реальная личность не хочет выступать с критикой открыто, чтобы не вызвать негативной реакции в свой адрес [30].

Виртуальная личность как специально сконструированная личность также может являться и жанром сетевого творчества, представляя собой синтез понятий «персонаж» и «псевдоним» и будучи подобной «приватным фантазиям мечтателя, вынесенным на публику, то есть существует по законам художественного творчества» [8]. Имя виртуальной личности «может быть как оригинальным, так и заимствованным. В последнем случае оно может совпадать с именем исторического лица или ныне живущего человека, именем фольклорного, литературного, кинематографического и т.п. персонажа, а также с именем создателя виртуальной личности» [Там же]. Такая виртуальная личность всегда ориентирована на широкую публику, «демонстративна, часто агрессивна, активна, напориста, готова к ответу как к защите. Ее презентация проходит в условиях сетевой публикации, а последняя максимально открыта для отклика, комментария и критики. Собственно, обратная связь и является целью сообщения. И каждый текст, в результате, обрывает «нарочитостью» и пафосом» [31, с. 191]. Принимая во внимание творческий потенциал и производимые действия данной виртуальной личности, ее вполне можно рассматривать как языковую личность, исследуя с лингвистических позиций.

Проанализировав исследования виртуальной языковой личности в контексте данного подхода в отечественной и зарубежной науке, мы не можем не согласиться с Е.А. Горным, что виртуальная личность как жанр сетевого творчества «не имеет точного аналога в англоязычном Интернете <...>. В контексте западного Интернета виртуальная личность, как правило, остается более или менее приватным опытом, ограниченным рамками конкретного виртуального сообщества (многоролевой игры, форума, чата и т.п.). В русском же Интернете, особенно в его ранний период, виртуальные личности порождали формы и содержания, которые оказывались ценными для гораздо более широкой аудитории» [8]. Наиболее известными подобными виртуальными личностями Рунета являются Май Иванович Мухин, Мирза Бабаев, Иван Паравозов, Катя Деткина, Мери Шелли, Робот Дацюк, Нанияз Ашуратова. Выполняя свою функцию, определенную ее создателем, виртуальная личность прекращает свое существование: «автор либо раскрывает свое авторство, либо перестает поддерживать свои виртуальные личности. Заметим, что развиртуализация есть по сути деструкция виртуальной личности: неопределенный статус существования субъекта утрачивается; символ уплощается в знак; виртуал становится псевдонимом» [Там же].

Таким образом, трактуя виртуальную личность как вымышленный образ, как персонаж, живущий своей собственной жизнью, но «одухотворяемый» ее создателем, исследователи от-

деляют ее от личности, которая, общаясь в Сети, действует от своего собственного лица, то есть ограничивают виртуальную личность от так называемой сетевой личности, являющейся той частью реальной личности, которая «формируется под воздействием виртуальной реальности и обеспечивает эффективное взаимодействие в виртуальном пространстве и психологически комфортное состояние пребывания в нем в момент виртуальной активности» [18, с. 30]. Однако такое разделение возможно только в том случае, если мы рассматриваем личность со стороны адресанта, поскольку именно ему доподлинно известно, конструирует ли он какой-либо образ для определенных целей или нет. Со стороны адресата как воспринимающего субъекта адресант будет всегда виртуален, если тот не знает его в реальной жизни.

В-шестых, виртуальная языковая личность понимается как сплав «я» личности реальной с ее сконструированным образом. С позиции адресата реальное «я» человека в виртуальном пространстве неопределимо. У участников виртуального дискурса, по словам М.Б. Бергельсон, отсутствует актуальная когнитивная модель друг друга [32], вследствие чего они никогда не могут быть полностью уверены в том, кем на самом деле являются их партнеры по коммуникации.

При данном подходе виртуальная личность предстает как условный образ реальной личности, воспринимаемый ее партнерами по коммуникации, как набор ассоциируемых с личностью характеристик [17; 23; 31; 32; 33; 34; 35]. Как отмечают в своем исследовании Г. Рива и С. Гэлимберти, здесь никто не может дать гарантии того, что партнером по коммуникации не является вымышленная личность, так же, как и не может отрицать того, что эта личность совпадает с реальной личностью отправителя сообщений [35, с. 40]. Виртуальная личность данного типа может как пользоваться вымышленным образом, так и не преследовать цели общаться от выдуманного лица, не разграничивая свою реальную личность и личность, взаимодействующую в Сети. Однако и во втором случае, стараясь предстать перед партнером по коммуникации в выгодном свете, человек акцентирует внимание на тех своих чертах характера, жизненных принципах, нравственных установках и т.п., которые, по его мнению, могут помочь ему предстать желаемым образом. Созданный образ воспринимается адресатом. И это происходит уже на основе мировоззрения и мироощущения адресата, то есть он, в свою очередь, также конструирует образ адресанта. Иными словами, виртуальные личности в русле данного подхода – личности с размытой идентичностью.

На наш взгляд, именно последний подход является наиболее релевантным для исследования языковых личностей пользователей Интернета. Однако здесь также стоит учитывать тот факт, что подобный тип личности будет характерен не для всех типов дискурса, выделяемых на основе коммуникативного пространства Сети, а только для одного из его типов – дискурса виртуального, который представляет собой текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности, выступающей как особая модель реальности, возникающей на основе новых информационных технологий при помощи компьютерной и компьютерной техники и реализующей такой принцип взаимодействия пребывающих в ней субъектов как коммуникация образов. Именно данный тип дискурса, а не какой-либо другой, дает возможность рассматривать того или иного участника дискурса как его условный образ, представляющий собой неразрывное соединение реальных и ассоциируемых характеристик личности.

Подводя итог, подчеркнем, что только в рамках виртуально дискурса все его участники никогда не могут быть полностью уверены в том, кем на самом деле являются их партнеры по коммуникации, поскольку реальное «я» человека в виртуальном пространстве неопределимо. Однако не все коммуникативное пространство Интернета, вызвавшее к жизни различные типы дискурса, виртуально, и именно по этой причине, рассматривая языковую личность в Интернете, термин «виртуальная языковая личность» следует применять с осторожностью, не делая синонимом вообще любой языковой личности, которая использует интернет-коммуникацию для самых разных целей и с различной степенью представленности в ней своего собственного я.

#### Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва, 1990.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва, 2004.

3. Амурская О.Ю. Аспекты исследования виртуальной личности в зарубежной лингвистике. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета*. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013; 4.
4. Апажева Л.Т. Модель языковой личности субъекта виртуальной коммуникации. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2014; 16.
5. Галинская Т.Н. Местоимения «ты» и «Вы» в идиолексиконе виртуальной языковой личности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2010; 11.
6. Гермашева Т.М. Виртуальная языковая личность в пространстве блог-дискурса. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2014; 2 (140).
7. Сергаева Ю.В. Роль виртуальной языковой личности в вербализации картины мира (на материале неологических интернет-ресурсов). *Studia Linguistica*. Санкт-Петербург, 2013; № XXII.
8. Горный Е. Виртуальная личность как жанр творчества (на материале русского Интернета). *Сетевая словесность*. 2007; 10 мая. Available at: <http://www.netslova.ru/gornyi/vl.html>
9. Ильин Ю. Жизнь виртуала. *Компьютер Online*. 2005; 13 декаб. Available at: <http://old.computerra.ru/features/243449>
10. Lucas Ch. Creating a positive Virtual persona. *Education.com. – Bringing Learning To Life*. 2010. Available at: [http://www.education.com/magazine/article/Virtual\\_Persona](http://www.education.com/magazine/article/Virtual_Persona)
11. Razzell L. What is a "Virtual Personality"? *Weaver: Deep Social User Experience*. 2005; 08 Dec. Available at: <http://www.weaverluke.com/2005/12/what-is-virtual-personality.html>
12. Тарасенко В.В. Человек кликающий: фрактальные метаморфозы *Общественные науки и современность*. 2000; 5.
13. Nayar P.K. *Virtual Worlds: Culture and Politics in the Age of Cybertechnology*. New Delhi, 2004.
14. Афанасьева В.В. HomoVirtualis: психологические характеристики. *Известия Саратовского университета*. Философия. Психология. Педагогика. 2010; Т. 10, № 2.
15. Выгонский С.И. Виртуальная реальность как массовая галлюцинация. *Школа эффективных лидеров: дистанционное образование*. 2006; 27 декаб. Available at: <http://www.gilbo.ru/index.php?page=psy&art=2414>
16. Кригер Б. Виртуальная личность: мифы и реальность. *Мир будущего*. 2008; 28 янв. Available at: <http://mirbudushego.ru/ram/kriger/ch3.htm>
17. Kokswijk van J. *Digital Ego: Social and Legal Aspects of Virtual Identity*. Glasgow, 2007.
18. Бондаренко Т.А. *Виртуальная реальность в современной виртуальной ситуации*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Ростов-на-Дону, 2007.
19. Bartle R.A. *Designing Virtual Worlds*. Boston; San Francisco, 2004.
20. Kozinets R.V. Avatar: Auto-Netnographic Research in Virtual Worlds / R.V. Kozinets, R.I. Kedzor. *Virtual Social Identity and Consumer Behaviour*. New York, 2009.
21. Peachey A., Chids M. Virtual Worlds and Identity. *Reinventing Ourselves: Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds*. London, 2011.
22. Waggoner Z. *My Avatar, My Self: identity in Video Role-Playing Games*. Jefferson, 2009.
23. Грязнова Е.В. *Виртуально-информационная реальность в системе «Человек – Универсум»*. Нижний Новгород, 2006.
24. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. *Психология жителей Интернета*. Москва, 2008.
25. Donath J.S. Identity and Deception in the Virtual Community. *Communities in Cyberspace*. New York, 2002.
26. Winder D. *Being Virtual: Who You Really Are Online*. Chichester, 2008.
27. Белинская Е.П. *Идентичность личности в условиях социальных изменений*. Диссертация ... доктора психологических наук. Москва, 2006.
28. Benwell B., Stokoe E. *Discourse and Identity*. Edinburgh, 2006.
29. Бондаренко Т.А. *Трансформация личности в условиях виртуальной реальности*. Ростов-на-Дону, 2006.
30. Вишня Л. Кризис сетевой души. *Новая литература: литературно-художественный журнал*. 2004; (авг.) Available at: <http://old.newlit.ru/~wischnja/001433.htm>
31. Пупышева И.Н. Языковая личность: расширение сетевых коммуникативных горизонтов. *Вестник Тюменского государственного университета*. Философия. 2012; 10.
32. Бергельсон М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. *Вестник московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2002; 1.
33. Асмус Н.Г. *Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
34. Rannenberg K., Royer D., Deuker A. *The Future of Identity in the Information Society. Challenges and opportunities*. Berlin, 2009.
35. Riva G., Riva G., Galimberti C. Virtual Communication: Social Interaction and Identity in an Electronic Environment. *Communication through Virtual Technologies. Identity, Community and Technology in the Communication Age*. Amsterdam, 2001.

## References

1. Arutyunova N.D. Diskurs. *Lingvisticheskij `enciklopedicheskij slovar`*. Moskva, 1990.
2. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. Moskva, 2004.
3. Amurskaya O.Yu. Aspekty issledovaniya virtual'noj lichnosti v zarubezhnoj lingvistike. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2013; 4.
4. Apazheva L.T. Model' yazykovoj lichnosti sub`ekta virtual'noj kommunikacii. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2014; 16.
5. Galinskaya T.N. Mestoimeniya «ty» i «Vy» v idioleksikone virtual'noj yazykovoj lichnosti. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; 11.
6. Germasheva T.M. Virtual'naya yazykovaya lichnost' v prostranstve blog-diskursa. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2014; 2 (140).
7. Sergaeva Yu.V. Rol' virtual'noj yazykovoj lichnosti v verbalizacii kartiny mira (na materiale neologicheskikh internet-resursov). *Studia Linguistica*. Sankt-Peterburg, 2013; № XXII.
8. Gornyj E. Virtual'naya lichnost' kak zhanr tvorchestva (na materiale russkogo Interneta). *Setevaya slovesnost'*. 2007; 10 maya. Available at: <http://www.netslova.ru/gornyi/vl.html>
9. Il'in Yu. Zhizn' virtuala. *Komp'yuter Online*. 2005; 13 dekab. Available at: <http://old.computerra.ru/features/243449>
10. Lucas Ch. Creating a positive Virtual persona. *Education.com. – Bringing Learning To Life*. 2010. Available at: [http://www.education.com/magazine/article/Virtual\\_Persona](http://www.education.com/magazine/article/Virtual_Persona)
11. Razzell L. What is a "Virtual Personality"? *Weaver: Deep Social User Experience*. 2005; 08 Dec. Available at: <http://www.weaverluke.com/2005/12/what-is-virtual-personality.html>
12. Tarasenko V.V. Chelovek klikayuschij: fraktal'nye metamorfozy *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2000; 5.
13. Nayar P.K. *Virtual Worlds: Culture and Politics in the Age of Cybertechnology*. New Delhi, 2004.
14. Afanas'eva V.V. HomoVirtualis: psihologicheskie harakteristiki. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2010; T. 10, № 2.

15. Vygon'skij S.I. Virtual'naya real'nost' kak massovaya gallyucinaciya. *Shkola `effektivnyh liderov: distancionnoe obrazovanie*. 2006; 27 dekab. Available at: <<http://www.gilbo.ru/index.php?page=psy&art=2414>>
16. Kriger B. Virtual'naya lichnost': mify i real'nost'. *Mir buduschego*. 2008; 28 yanv. Available at: <http://mirbudushego.ru/ram/kriger/ch3.htm> <<http://mirbudushego.ru/ram/%20kriger/ch3.htm>>
17. Kokswijk van J. *Digital Ego: Social and Legal Aspects of Virtual Identity*. Glasgow, 2007.
18. Bondarenko T.A. *Virtual'naya real'nost' v sovremennoj virtual'noj situacii*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
19. Bartle R.A. *Designing Virtual Worlds*. Boston; San Francisco, 2004.
20. Kozinets R.V. Avatar: Auto-Netnographic Research in Virtual Worlds / R.V. Kozinets, R.I. Kedzor. *Virtual Social Identity and Consumer Behaviour*. New York, 2009.
21. Peachey A., Chids M. Virtual Worlds and Identity. *Reinventing Ourselves: Contemporary Concepts of Identity in Virtual Worlds*. London, 2011.
22. Waggoner Z. *My Avatar, My Self: identity in Video Role-Playing Games*. Jefferson, 2009.
23. Gryaznova E.V. *Virtual'no-informacionnaya real'nost' v sisteme «Chelovek – Universum»*. Nizhnij Novgorod, 2006.
24. Kuznecova Yu.M., Chudova N.V. *Psichologiya zhitelej Interneta*. Moskva, 2008.
25. Donath J.S. Identity and Deception in the Virtual Community. *Communities in Cyberspace*. New York, 2002.
26. Winder D. *Being Virtual: Who You Really Are Online*. Chichester, 2008.
27. Belinskaya E.P. *Identichnost' lichnosti v usloviyah social'nyh izmenenij*. Dissertaciya ... doktora psihologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
28. Benwell B., Stokoe E. *Discourse and Identity*. Edinburgh, 2006.
29. Bondarenko T.A. *Transformaciya lichnosti v usloviyah virtual'noj real'nosti*. Rostov-na-Donu, 2006.
30. Vishnya L. Krizis setevoy dushi. *Novaya literatura: literaturno-hudozhestvennyj zhurnal*. 2004; (avg.) Available at: <<http://old.newlit.ru/~wischnja/001433.htm>>
31. Pupysheva I.N. Yazykovaya lichnost': rasshirenie setevykh kommunikativnykh gorizontov. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya*. 2012; 10.
32. Bergel'son M.B. Yazykovye aspekty virtual'noj kommunikacii. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2002; 1.
33. Asmus N.G. *Lingvisticheskie osobennosti virtual'nogo kommunikativnogo prostranstva*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
34. Rannenbergh K., Royer D., Deuker A. *The Future of Identity in the Information Society. Challenges and opportunities*. Berlin, 2009.
35. Riva G., Riva G., Galimberti C. Virtual Communication: Social Interaction and Identity in an Electronic Environment. *Communication through Virtual Technologies. Identity, Community and Technology in the Communication Age*. Amsterdam, 2001.

Статья поступила в редакцию 23.01.15

УДК 494.3

**Oorzhak B.Ch.**, *Cand. of Sciences (Philology), senior researcher, Tuva State University (Kyzyl, Russia),*  
E-mail: [oorzhak.baylak@mail.ru](mailto:oorzhak.baylak@mail.ru)

**ANTECEDENT IN THE SYSTEM OF TEMPORARY REPRESENTATIONS OF TUVINIANS.** In the article the author analyzes the concept of "time" with respect to the sphere of the past tense in the Tuvan language. The paper describes the grammar (tenses) and lexical means (adverbs of time) as means to represent the idea of past-time as well as the relevant values are semantically related. The grammatical temporary forms along with a simple transfer into the actions that occurred before the speech transmit information about a source (direct or indirect sources), which is known to the speaker of the action. The work shows that adverbs of time serve to mark such characteristics as temporal distance and time. Set phrases in the Tuvan language are of particular interest in the interpretation of the events of the past tense in the perception by native speakers. The author studies set phrases with the meaning of time in Tuvan, including those that are of rare use in the modern language and have particular spheres of use.

**Key words:** Tuvan language, linguistic picture of the world, time concepts, the concept of "time", elapsed time, temporary forms, adverbs of time, set phrases.

**Б.Ч. Ооржак**, канд. филол. наук, ст. научный сотрудник Тувинского государственного университета, г. Кызыл,  
E-mail: [oorzhak.baylak@mail.ru](mailto:oorzhak.baylak@mail.ru)

## ПРОШЕДШЕЕ В СИСТЕМЕ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ТУВИНЦЕВ\*

В статье предпринимается попытка анализа концепта «время» относительно сферы прошедшего времени в тувинском языке. Описываются грамматические (временные формы) и лексические средства (наречия времени), репрезентирующие идею прошедшего времени, а также релевантные значения, семантически связанные с ней. Грамматические временные формы наряду с простой передачей факта действия, произошедшего до момента речи, передают информацию об источнике (прямой или косвенный источник), от которого говорящему известно о действии. Наречиями времени маркируется временная дистанция и время. Особый интерес в интерпретации восприятия событий прошедшего времени носителями тувинского языка представляют устойчивые сочетания.

\*Работа выполнена в рамках проекта «Отражение пространства и времени в тувинском языке» РГНФ №140400260.

**Ключевые слова:** тувинский язык, языковая картина мира, временные представления, концепт «время», прошедшее время, временные формы, наречия времени, устойчивые сочетания.

В современном языкознании одним из интересных и активно исследуемых вопросов является вопрос об особенностях отражения в естественных языках концептуальных смыслов, в которых проявляется мироощущение того или иного народа, носителя языка. Утверждается, что значимые единицы того или иного языка содержат в себе концептуальные смыслы – определённую систему знаний о мире, характеризующую мировоззрение говорящего на том или ином языке народа.

Исследования в данном направлении относятся к области когнитивной лингвистики, зародившейся и активно развивавшейся в США и Европе. Что касается отечественного языкознания, такие исследования начались только в 80-90-х годах XX столетия [1; 2; 3] и в настоящее время всё более обращают на себя внимание. Исследования отечественных лингвистов пока больше касаются описания данных аспектов в русском и западных языках, в тюркологии же решение данных вопросов находятся только в



зачаточном состоянии. Так, когнитивные смыслы в тувинском языке, формирующие картину мира его носителей, ещё не являлись объектом исследований. В данной статье представлен анализ языковых смыслов, репрезентирующих концепт «время» относительно прошедшего времени в тувинском языке.

Реальное физическое время осмысливается человеком через последовательность (или однонаправленное векторное движение во времени) реальных событий: происходивших или непосредственно им пережитых в прошлом (прошедших), происходящих или непосредственно им переживаемых в настоящем (настоящих), и, наконец, предстоящих в будущем (будущих). В большинстве современных языков время репрезентируется как противопоставление прошедшего и будущего по отношению к моменту речи. Данные значения находят своё выражение в тувинском языке в системе особых грамматических форм, в синтаксических конструкциях и различных лексических средствах с темпоральной семантикой. Среди названных способов обозначения временной семантики в языке особое место занимает морфологически выраженная темпоральность – система временных форм, в которых временные значения представлены в наиболее «концентрированном виде». Временная система тувинского языка (как и большинства тюркских языков) характеризуется наличием большого количества грамматических форм. Это объясняется тем, что временные формы в тюркских языках помимо собственно временных значений, имеют дополнительные семы эвиденциальности, косвенной модальности и аспектuality – обладают комплексными значениями – и различаются сферой употребления. Наиболее богато в тувинском языке представлена система прошедшего времени. В ней обнаруживается пять форм: *ды*, *-ган*, *-чык*, *-п-тыр*, *-бышаан*.

Формы прошедшего времени актуализируют следующие значения: предшествование действия моменту речи (*далее*: *МР*); засвидетельствованность / незасвидетельствованность – был ли говорящий свидетелем или участником действия, завершенность / незавершенность действия; а также категоричность и эмоциональность высказывания говорящим о наличии факта совершения действия.

1. Значение засвидетельствованного (визуально, посредством слуха) законченного одноразового действия, предшествовавшего *МР* выражается формой на *-ды* (*-ди*, *-ду*, *-дү*; *-ты*, *-ти*, *-ту*, *-тү*). Например:

(1) *Кижилер чыгылып кел-ди*. 'Люди собрались (я это видел)'.

(2) *Эжик сокта-ды*. 'В дверь постучали (я это слышал)'.

Дополнительное значение близкой временной дистанции, присущее данной форме, контекстуально обусловлено – оно проявляется при её употреблении в диалогах. Например:

(3) *Даштыгаа бир дааш дыңна-ды-м*. *Сен дыңна-ды-ң бе?* *Ол чуу дээр сен?* 'Я слышал какой-то шум на улице. А ты слышал? Что бы это могло быть?'

2. Значение засвидетельствованного (визуально, посредством слуха) законченного одноразового действия, предшествовавшего *МР*, выражается формой на *-чык* (*-чик*, *-чук*, *-чүк*, *-жык*, *-жик*, *-жук*, *-жүк*), употребляющейся только в разговорной речи. Информация о факте действия передается говорящим эмоционально, с интонацией подчеркнутого утверждения о его наличии на основе прямого восприятия действия. Например:

(4) *Ол-дур. Өрө кылбайн көр деп чеже катап аңаа чугаала-жык мен* [4, с. 48]. 'Ну вот. Ведь я сколько раз говорила ему, чтобы не делал долгов'.

3. Значение действия, начавшегося до *МР*, не завершившегося и продолжающегося в *МР*, передается формой на *-бышаан* (*-бишаан*, *-бушаан*, *-бүшаан*; *-вышаан*, *-вишаан*, *-вушаан*, *-вүшаан*; *-пышаан*; *-пишаан*, *-пушаан*, *-пүшаан*). Например:

(5) *Хар чаг-бышаан*. 'Снег всё ещё идет'.

4. Значение неожиданного обнаруженного результата, следов предшествовавшего *МР* действия передается формой на *-п-тыр* (*-ып-тыр*, *-ип-тир*, *-уп-тур*, *-үп-түр*). Например:

(6) *Үр-ле боданып чыда, удуй бер-ип-тир мен* [5, с. 64]. 'Оказалось, что я уснул, довольно долго думая лежать'.

5. Значение простого указания на факт совершения действия до *МР* передается формой на *-ган* (*-ген*; *-кан*, *-кен*). Например:

(7) *Республиканың барыын талаккы кожуунарынга 3,5 баллдыг чер шимчээшкини бол-ган*. 'В западных районах республики произошло землетрясение силой 3,5 баллов'.

Дополнительное значение результата предшествующего действия, выражаемое формой на *-ган*, связано с семантикой

глагольной основы, в частности, с глаголами, в семантике которых содержится значение результирующего действия. Например:

(8) *Күсүкү көдээ ажыл доозул-ган*. 'Осенние сельские работы завершились'.

Временные значения морфологически выраженных форм времени в предложении конкретизируются дополнительными лексическими средствами (наречиями времени), а также синтаксическим фактором – структурой предложения.

Конкретные моменты и временные отрезки в прошедшем времени выражаются наречиями времени, обозначающими временные промежутки 1) относительно *момента речи* и 2) относительно *сегодняшнего дня*. В первую группу входят наречия времени, уточняющие временную дистанцию предшествования действия от момента речи:

– Близкое предшествование, ограниченное одними сутками, обозначается наречиями *чаа* 'только что, совсем недавно', *ам чаа* 'вот только что, совсем недавно, перед моментом речи', *демин* 'недавно, незадолго до момента речи', *демин чаа* 'вот только недавно, незадолго до момента речи'. Например:

(9) *Суурдан чаа кел-ди-м*. 'Я приехала из села только что (несколько минут назад, несколько дней назад)'.

(10) *База-ла демги "улуг аал" деп черинден чоокта чаа кел-ген* [6]. 'Он недавно (несколько дней назад) приехал их того же места, называемого "большое селение"'.

(11) *Бо кончуг чорумалдарымны демин чаа чемгерип ал-ган кижилер мен* [7]. 'Я только недавно (несколько минут назад) покормила этих заедлых путников'.

– Несколько отдалённое, больше, чем на сутки, предшествование обозначается наречиями времени *чоокта* (*чаа*) 'недавно', *мындаа* (*чаа*) 'недавно, на днях', а также наречие *чаа*, другим значением которого является значение 'совсем недавно, на днях'. Например:

(12) *Чоокта чаа чүве, оон бээр чүгле ийи чыл болду ийин* [8]. 'Недавно это было, с тех пор только два года прошло'.

(13) *Ол-дур, мындаа ылап-ла ону көргөн мен* [9]. 'Это был он, недавно я, действительно, его видел'.

– Далёкое предшествование: *шагда* 'давно', *шаанда* 'давно' (букв. в его время), *шаг шаанда* (или *шаанда шаг*) 'очень давно'. Основным обозначением далекого предшествования является наречие *шагда* 'давно'. Например:

(14) *Шагда бо кыйыглап ийи чаңгыс кижилер орайтай бергенде эрттеринден коргар чер дээр чүве* [10]. 'Давно говорили, что один-два человека боялись поздно проходить через боковую сторону горы напротив реки'.

(15) *Ханды шагда мени манааш, доңа берген боор* [11]. 'Ханды, давно ожидая меня, наверное, уже замерзла'.

(16) *Шаанда шаг дег өөнгө тыртыг баглап, тудар-суйбар кадалар дилеп турар кижилер ам кайда боор* [12]. 'Сейчас нет людей, которые, как в давние времена, искали бы повитух (букв. женщин, которые привязывали ремень к стенам юрты, держали-гладдили)'.

Обозначение близости/давности произошедших событий, выражаемых рассмотренными наречиями времени связано с контекстуальным фактором и субъективной оценкой говорящего. Так, например, наречие времени *чаа* 'только что, совсем недавно, на днях' (пример 9) может выражать дистанцию от очень близкого предшествования (буквально за несколько минут до момента речи) до относительно удаленного от момента речи (нескольких дней). Наречие времени *шагда* 'давно' выражает также семантически связанные с контекстом относительно давние события, обозначающие дистанцию от нескольких часов до нескольких дней / месяцев / лет.

Описание событий неопределённой давности (или очень далёкие) обозначаются наречиями *кажан шагда* (букв. в когдашнее время), *кайы шагда* (букв. в которое время), *бир шагда* (букв. в одно время), *кажан бир шагда* (букв. в когдашнее одно время), которые можно передать как 'в неопределённо далёкое время'. Приведём примеры на употребление данных наречий:

(17) *Кажан шагда туткан чүве, даштындан көөргө-ле, элендизи эртип турар чиңге кырлаң бажың...* [12]. 'Неизвестно, когда его похоронили, стоит посмотреть только снаружи, дом весь износился'.

(18) *Кайы шагда читкен, өлүг-дирии билдинмес кижини диргизеринге мээң хамаарылгам чок боор ыңар* [11]. 'Моего участия не будет в воскрешении давным-давно (в неизвестное время) исчезнувшего и неизвестного человека'.

(19) *Бир шагда ол оңгар орнунга мал-маган кажалары турганы илдең* [10]. 'Было видно, что в давние времена вместо этой ямы были загоны для скота'.

Временные наречия, обозначающие дни, месяцы, годы, столетия определяют время по отношению к сегодняшнему дню (*дүүн* 'вчера', *бурунгу хун* 'позавчера', *бурундаа хун* 'накануне позавчерашнего дня'); по отношению к текущему месяцу (*эрткен айда* 'в прошлом месяце'); по отношению к текущему году (*эрткен чылын* 'в прошлом году', *бурунгу чылын* 'позапрошлом году', *бурундаа чылын* 'в год перед позапрошлым годом'); по отношению к данному столетию (*эрткен чүс чылда* 'в прошлом веке').

Относительно дней и лет отсчёт от сегодняшнего дня и текущего года лексически выражен на три порядка назад: *дүүн* 'вчера', *бурунгу хун* 'позавчера', *бурундаа хун* 'накануне позавчерашнего дня'; *эрткен чылын* 'в прошлом году', *бурунгу чылын* 'позапрошлом году', *бурундаа чылын* 'в год перед позапрошлым годом'. По отношению к месяцам и столетиям отсчёт назад лексически выражен только на один порядок: *эрткен айда* 'в прошлом месяце', *эрткен чүс чылда* 'в прошлом веке'. Для других сроков, не входящих в указанные две системы обозначений, используется наречие с пространственно-временным значением *бурунгаар* 'вперед', имеющее широкое употребление для тех временных порядков прошедшего, которые маркируются лексически. Например:

(20) *Григорий ... ында оон бир ай бурунгаар эккелгени демир-хууң долу дагаа чуургазы ... чыдып.калганын көрүп каан* [13]. 'Григорий увидел там, что целое ведро яиц, принесённых им месяц назад, протухло'.

(21) *Чээрби чыл бурунгаар болган таварылга-дыр* [12]. 'Этот случай произошёл двадцать лет назад'.

(22) *Маңаа дөрт хун бурунгаар келдим*. 'Я приехала сюда четыре дня назад'.

Для образной передачи очень давних событий в тувинском языке используются устойчивые сочетания: *тоол шагда* 'очень давно' (букв. в сказочное время), *шагда-дүпте* или *үе-дүпте* 'очень давно' (от *шаг*, үе 'время', *дүп* 'дно').

(23) *Мээң кадайым дээрге шагда-дүпте мегечи өртем-чейден аъттанып чоруткан кижиле болгай* [14]. 'Что касается моей жены, то она давным-давно умерла (букв. уехала верхом из этого лживого мира)'.

(24) *Харын-даа үе-дүпте татар-моол эжелелиниң дугай-ында тоол чугаа-даа сагышка кирип дивес сен бе* [15]. 'В голову даже пришли сказания о татаро-могольских завоеваниях, произошедших давным-давно'.

(25) *Хамык чүве хенертен-не тоол шагда дег апарган болза... Ай, хун херелдиг алдын даңгына дижик мен...* [16]. 'Если бы всё было так, как в давние сказочные времена... Допустим, я золотая царевна, похожая на луну и солнце...'.

Таким образом, прошедшее время события в тувинском языке передаётся грамматическими временными формами, в которых концентрированно представлена идея прошедшего действия, а также лексическими средствами, уточняющими данные значения, образное представление времени в восприятии тувинцев отражается в устойчивых сочетаниях. Наиболее полно данные значения передаются комплексно в предложении, где все данные средства сочетаются для выражения временных значений прошедшего.

Языковые средства, выражающие временные представления, репрезентируют осознание носителем языка реального времени и его отношения к нему. Иначе говоря, временные значения, содержащиеся в лексемах и грамматических формах, передают особые смыслы, отражающие этническое мировосприятие, участвуют в формировании уникальной для каждого народа модели мира.

#### Библиографический список

1. Апресян, Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. *Семиотика и информатика*. Москва, 1986; Вып. 28.
2. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу. *Вопросы языкознания* 1994; 5.
3. Беседина Н.А. *Морфологически передаваемые концепты*. Москва-Тамбов- Белгород, 2006.
4. Монгуш, В. *Кадай-кыска хаан-на мен. Тываның ном үндүрер чери*. Кызыл, 1999.
5. Бады-Монге Е. *Кым улугул? Тываның ном үндүрер чери*. Кызыл, 1990.
6. Кужугет, М. *Идегел*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
7. Кенин-Лопсан М. *Чылгычының өө* Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
8. Даржай А. *Чурттаарын күзеңиңзе*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
9. Кудажи К. *Таңды кезиш*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
10. Куулар Ш. *Баглааш*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
11. Суван Ш. *Хемчик нояны*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
12. Сурун-оол С. *Ногаан ортулук*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
13. Байсалова, З. *Сурас*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
14. Кенин-Лопсан, М. *Калчан-Шилги*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
15. Танова Е. *Азалар*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
16. Кок-оол В. *Шиилер*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>

#### References

1. Апресян, Yu.D. Deixis in lexis and grammar and naive model of the world. *Semiotika i informatika*. Moscow, 1986; Vyp. 28.
2. Kibrik A.A. Cognitive studies in discourse. *Voprosy yazykoznaniya* 1994; 5.
3. Besedina N.A. *Morphologically transmittable concepts*. Moscow-Tambov- Belgorod, 2006.
4. Mongush, V. *Kadaj-kyska haan-na men. Tyvanyñ nom ündürer cheri*. Kyzyl, 1999.
5. Bady-Monge E. *Kym ulugul? Tyvanyñ nom ündürer cheri*. Kyzyl, 1990.
6. Kuzhuget, M. *Idegel*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
7. Kenin-Lopsan M. *Chylgychyның өө* Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
8. Darzhaj A. *Churттаарын күзеңиңзе*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
9. Kudazhy K. *Taңdy kezhi*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
10. Kuular Sh. *Baglaash*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
11. Suvan Sh. *Hemchik noyany*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
12. Surun-ool S. *Nogaan ortuluk*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
13. Bajsalova, Z. *Suras*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
14. Kenin-Lopsan, M. *Kalchan-Shilgi*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
15. Tanova E. *Azalar*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>
16. Kok-ool V. *Shiiler*. Available at: <http://www.tuvancorpus.ru/proza>

Статья поступила в редакцию 28.11.14

УДК 811

**Rodionova O.S.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Head of Department of German and French Languages, Saratov State Law Academy (Saratov, Russia)

**Abramova N.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German and French Languages, Saratov State Law Academy (Saratov, Russia), E-mail: nataklenin@mail.ru

**THE SPECIFICITY OF SYLLABIC AND ACCENTUAL STRUCTURE OF WORDS IN MODERN GERMAN.** The article is dedicated to the specifics of syllabic and accentual structure of words in modern German. The article deals with specific features at the level of phonemic, syllabic and accentual word. The concept of word stress is considered in two aspects: its phonetic nature and its place in the word. The features, properties, stress and accent types of words are analyzed. There are languages with a fixed stress and free stress from the perspective of place of stress in the word. A comparative analysis of scientific literature on the research problem takes an important place in the work, it helps to identify the distinctive properties of word stress in German. The trends in verbal emphasis and the trends in the nominal stress are examined. Special attention is paid to the analysis of the accumulated conceptual and experimental material, that allows to consider the formal word features in German from the point of view of the language system. The specificity of stress in Germanic languages is revealed.

**Key words:** modern German, word stress, syllable structure and accent type, phonetic nature, sound.

**О.С. Родионова**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. немецкого и французского языков Саратовской государственной юридической академии

**Н.В. Абрамова**, канд. пед. наук, доц. каф. немецкого и французского языков Саратовской государственной юридической академии, г. Саратов, E-mail: nataklenin@mail.ru

## СПЕЦИФИКА СЛОГОВОЙ И АКЦЕНТНОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена исследованию специфики слоговой и акцентной структуры слов в современном немецком языке, выявлению характерных особенностей на уровне фонемной, слоговой и акцентной организации слова. Рассматривается понятие словесного ударения в двух аспектах: его фонетическая природа, его место в слове; анализируются функции, свойства ударения и акцентные типы слов. С точки зрения места ударения в слове различают языки со связанным ударением и свободным ударением. Важное место в статье занимает сравнительный анализ научной литературы по проблеме исследования, который помог выделить отличительные свойства ударения в немецком языке. Исследуются тенденции изменения глагольного ударения, тенденции изменения именного ударения. Особое внимание уделяется анализу накопленного концептуального и экспериментального материала, что позволяет рассматривать формальные характеристики слов в немецком языке с точки зрения языковой системы. Выявляется специфичность ударения в германских языках.

**Ключевые слова:** современный немецкий язык, словесное ударение, слоговая структура, акцентный тип, фонетическая природа, звук.

В современной лингвистической науке существуют объективные подходы, основанные на анализе накопленного концептуального и экспериментального материала, что позволяет рассматривать формальные характеристики слов в немецком языке с точки зрения языковой системы. Анализ фактов языка позволяет выделить наиболее характерные особенности на уровне фонемной, слоговой и акцентно-ритмической организации слова.

Ударение представлено определённым образом в системе языка, которая в целом существует для обеспечения речевой коммуникации.

В области ударения в языке конца XX века шли активные процессы, которые касались различных разрядов слов. Просматриваются тенденции изменения глагольного ударения, тенденции изменения именного ударения (ударение в словоформах имен существительных), процессы, связанные с активизацией употребления слов, а также процессы, связанные с освоением заимствований. Однако эти процессы не представляли кардинально новых явлений, способных в какой-то степени повлиять на сложившуюся акцентную систему. Наблюдаемые процессы обусловлены действием давно сложившихся и известных на протяжении достаточно длительного периода тенденций. Новым является более широкий охват этими тенденциями различных категорий и групп слов, активность этих тенденций [1].

Для интонирования речи принципиально значимо словесное ударение, которое обладает словоразличительной и словоразделительной функцией. Словоразличительная функция заключается в возможности различать посредством ударения как разные слова, так и разные формы одного и того же слова. Особенно эта функция проявляется там, где существуют пары лексем, в которых ударение является единственным словоразличительным признаком, например: (der) Au'gust – 'August, (der) Te'nor – (der)'Tenor. Но таких пар лексем в языках, имеющих словесное ударение, небольшое количество. Кроме того, у большинства слов при изменении ударения происходит разрушение самого слова. В немецких словах (например, Sonne или Zimmer и

т.д.) невозможен перенос ударения с первого слога на второй, поскольку в этом случае слово потеряет своё значение и будет представлять собой бессмысленные сочетания звуков.

Таким образом, словоразличительная функция проявляется в том, что ударение – это необходимый элемент для каждого слова на определенном слоге, без которого слово было бы невозможно узнать и понять его значение.

Словоразделительная функция присуща ударению обычно в тех языках, в которых оно всегда во всех словах падает на определенный слог (первый, последний, предпоследний и т. д.).

Словесное ударение в немецком языке является фонетически свободным, оно может падать на любой слог в слове, например: 'machen (на первый слог), be'stehen (на второй), unter'gehen (на третий), vergegen'wartigen (на четвертый).

Корневой слог в немецких словах часто несёт ударение; имеет ударение большинство приставок, как глагольных, так и именных, ударенны и многие суффиксы. Словесное ударение в немецком языке никогда не падает на окончание.

В немецком языке простые слова произносятся с одним ударением: 'lesen, 'morgen. Сложные слова характеризуются двумя ударениями: один элемент несёт главное ударение, объединяющее все сложное слово, другой элемент несёт второстепенное ударение. Существует также небольшая группа слов, где обнаруживаются два ударения одинаковой силы.

Если в слове два ударения, то это даёт возможность различить в сложном слове определяющий и определяемый компонент: первый несёт сильное ударение, второй – слабое, например: 'Schlaf,zimmer (комната, где спят, а не столовая и т. д.) или 'Jahr'zehnt (десятилетие, а не столетие и т. д.).

Распределение ударений в сложном слове (сильное – слабое) отличает его от словосочетания, состоящего из двух значительных слов, где существует два сильных ударения, например: 'Rot,käppchen и 'Rot'Front.

В некоторых сложных словах употребление соответствующего типа ударения является единственным смысловозначи-



тельным фактором. Например, слова 'stein reich (каменистый, богатый камнем) и 'stein'reich (несметно богатый) различаются тем, что в первом из них есть слабое и сильное ударение и компонент stein- имеет свое прямое лексическое значение. Во втором слове распределение ударений другое, приближающееся к словосочетанию. Описание слогового строения иноязычных слов в немецком языке обнаруживает прежде всего универсальность ряда параметров, характеризующих особенности количественного и качественного состава слогов. Распределение ударений в сложных словах находится в зависимости от количества основ в составе слова от их происхождения. Акцентуация сложных существительных, в основе которых два компонента, характеризуется следующим:

1. В определительных сложных существительных главное ударение падает на ударный слог первого компонента (основы), а второстепенное ударение – на ударный слог второй основы, например: Schreibisch, Schnellzug, Körperteil. 2. В сложных существительных, таких как Jahrtausend второстепенное ударение падает на первый компонент, а главное ударение – на ударный слог второго компонента, например: Jahrhundert. 3. В копулятивных сложных существительных обе основы несут главное ударение, например: Freundfeind, Dichterkomponist.

В сложных существительных из трёх основ может происходить сдвиг ударения, обусловленный ритмическими причинами. Так, слово Althochdeutsch, составленное из Alt+Hochdeutsch, получает обычно дополнительное ударение на слове deutsch: 'Althoch deutsch; такой же сдвиг может быть в словах 'Urgroß, vater, 'Nachmit, tag и т. д. [2].

В вопросе о словесном ударении важны два аспекта: его фонетическая природа и его место в слове.

Вопрос о фонетической природе ударения – один из сложных для науки всех языков. Обычно считается, что понятие «ударение» – относительное и что какой-то слог в слове отличается от других теми или иными присущими ему фонетическими качествами, которыми не обладают другие слог.

Фонетические средства, которые в любом языке могут характеризовать ударение, следующие: длительность, сила, качество, высота. Факторы, определяющие длительность данного речевого сегмента, разнообразны как по природе, так и по степени влияния на данный признак. Для интонационных исследований особый интерес представляет длительность гласных. Именно увеличение (реже уменьшение) длительности гласных, особенно ударных, используется в разных языках для выражения интонационных значений.

Разные звуки требуют для образования и восприятия различного времени. Так, глухие щелевые согласные почти вдвое превышают по длительности сонанты в той же позиции. Этот факт, известный под названием собственной, или внутренней длительности звука, для гласных играет сравнительно небольшую роль, хотя на материале разных языков отмечено, что гласные верхнего подъема при прочих равных условиях имеют меньшую длительность, чем гласные низкого подъема, причем различия эти находятся выше слухового порога различения.

Другой фактор, определяющий длительность гласных, – это их позиция в слове и слоге. Из наиболее общих, то есть наблюдаемых в большинстве языков закономерностей, следует отметить большую длительность гласного в открытом слоге, особенно в абсолютном исходе слова, и сокращение длительности гласного (по сравнению со средней) перед глухими согласными. В языках, в которых одним из фонетических средств словесного ударения является увеличение длительности гласного, позиция гласного относительно места ударения оказывается одним из наиболее мощных факторов, влияющих на длительность этого гласного. В немецком языке, где долгота гласного создает особые фонемы, противопоставляющиеся кратким, это свойство не может быть использовано как основное в ударении.

Второе отличительное свойство ударения – это сила звука, с помощью которой выделяется ударный слог. Силовое ударение является физиологическим результатом усиления мускульного напряжения, что отражается акустически на большей громкости звука. В немецком языке различают по силе три степени ударения: главное (сильноударные слоги), второстепенное (слабоударные слоги) и нулевое (безударные слоги). Каждая из этих трёх степеней имеет свою морфологическую обусловленность, в основе которой лежит принцип семантического веса морфемы. Главным ударением в простых и многих производных словах бывает отмечен корень слова, например: /Abend, Ge/sellschaft, /Dämmerung, /lustig, а в сложных словах, состоящих из несколь-

ких корней, главное ударение получает корень определяющего компонента (он, как правило, первый).

Второстепенным ударением бывает отмечен прежде всего определяемый компонент сложных слов, например: /Arbeits buch, /Friedens kämpfer, а также некоторые суффиксы, например: /Freund schaft, /Sicher heit и др.

Третье относительное свойство ударения – качество гласного, которое может быть абсолютным его признаком и состоит в том, что гласный произносится ясно и четко, что придает ему акустически особый тембровый характер. Что касается контрастирования гласных ударных и безударных слогов по качеству в немецком языке, то оно отсутствует, поскольку в этом языке нет качественной редукции гласных.

Четвертый признак ударности – высота тона, выделяющая ударный слог. Такое ударение носит название музыкального.

Немецкое ударение в основе своей динамическое. Однако оно отличается от русского: во-первых, оно сильнее, чем русское; во-вторых, в немецком языке увеличение длительности ударного слога не носит такого абсолютного характера, как в русском языке, поскольку длительность гласных в немецком языке служит фонематическим признаком. Вследствие этого в ударном слоге в немецком языке могут употребляться как долгие, так и краткие гласные. В безударном слоге и те, и другие оказываются более краткими, чем в ударном слоге. Немецкое словесное ударение характеризуется контрастированием ударных слогов с безударными в основном по силе мускульного напряжения [3].

С точки зрения места ударения в слове различают языки со связанным ударением и свободным ударением. При связанном ударении оно всегда стоит на определенном слоге слова. В языках со свободным ударением оно может находиться на любом слоге слова, хотя каждое слово имеет свой определенный ударный слог.

Немецкий язык относят чаще всего к числу языков с морфологически связанным ударением, так как ударение связано с определённой морфемой слова (с корнем, приставкой или суффиксом). При этом различная степень силы ударения дифференцирует морфемы.

Морфологическая связанность немецкого ударения выявляется также и в том, что оно неподвижно. При изменении формы слова оно не передвигается на другой слог (/Monat – /Monate). Немецкое словесное ударение сохраняется, как правило, свое место в слове также и при образовании новых слов от корня (/Kauf – /kaufen). Вследствие своей морфологической связанности и неподвижности немецкое словесное ударение подчиняется ряду правил, в основе которых лежит морфологический принцип.

На основе изучения немецкой лексики выявлено, что наиболее употребительными в немецком языке являются двусложные слова. Двусложные слова преобладают среди существительных, прилагательных и наречий – около 80%, среди глаголов наиболее часто встречаются трёх- и четырёхсложные и т.д.

Среди лексических слов французского происхождения преобладают слова из двух и трёх слогов: Turnier, elegant, galant, nobel, amusant usw. К этой же группе относится большинство слов голландского, скандинавского и русского происхождения: Samowar, Juwel, Steppe, Taiga, Glasnost, Sputnik, Datscha usw. Значительная часть лексем из английского языка также имеет в своем составе два или три слога: Export, Import, Trainer, Training, Computer, Internet, Thriller, Smoking, Handy, однако достаточное их количество являются односложными: Fan, Box, Trust и т.д. При этом односложных слов французского происхождения почти в два раза меньше: Tanz, Fond. Слова, состоящие из четырёх и более слогов, преимущественно являются заимствованиями из французского.

В целом можно отметить, что количественные характеристики иноязычных слов в отношении слоговой организации отвечают основным закономерностям литературного немецкого языка [4].

Описание качественных характеристик слоговой организации иноязычных лексем связано с выяснением фонемного состава слогов и выделением наиболее типичных сочетаний гласного с согласным в лексике.

В заимствованных словах может появляться легкий слог в любой части иноязычного слова: в абсолютном начале, в инлауте или в конце слова.

Появление легких слогов может быть вызвано различными причинами, в том числе и внешними по отношению к собственной фонетической структуре слога, например, при «озвучивании» «немого» -е как носителя конечного слова: например, Branche.

Нужно отметить, что существует значительное количество слогов с полновзвучными гласными, которые встречаются в непроизводных основах и могут располагаться как до ударного слога, так и после него: Management и т.д.

Акцентная характеристика иноязычных слов обуславливается количеством слогов и местом ударения. Акцентные типы иноязычных лексических единиц соответствуют основным акцентным типам немецкого языка, которые выступают в качестве особых структурных единиц фонетической системы языка.

Так как ударение в немецком языке свободно, то выявить все правила ударения не представляется возможным, но в некоторых частях речи можно указать тенденции к выделению ударением той или иной морфемы.

Ударение во многих иноязычных словах в немецком языке остаётся исконное. Поэтому в наиболее трудных случаях нужно обратиться к словарю происхождения. Многие иноязычные заимствования имеют ударение на суффиксе, наиболее употребительные из них приводятся в правилах.

Следующие характеристики являются значимыми при описании акцентно-ритмической организации иноязычного слова: количество, распределение главного и второстепенного ударений. Эти характеристики положены в основу выделения основных акцентных типов иноязычных слов:

Акцентный тип I [ˈ -] характеризуется одним ударением в слове, наиболее широко распространен в словах, поступивших в немецкий язык из различных языков, которые состоят из одного, двух и более слогов. Акцентный тип II [ˈ ˈ -], который встречается значительно реже, характеризуется двумя равнозначными ударениями, характерен для сложносоставных структур, в том числе оформляет сложные иноязычные слова.

Акцентный тип III [ˈ ˈ -] характеризуется первым второстепенным и вторым главным ударением, встречается в основном в сложносоставных словах французского происхождения, отличается неустойчивостью. Как правило, все лексические единицы, оформленные данным акцентным типом, имеют параллельные варианты, реализуемые на основе моделей с одним или двумя равновеликими ударениями.

Акцентный тип IV [ˈ ˈ -] характеризуется первым главным и вторым второстепенным ударением, представлен в небольшом количестве сложносоставных слов. При сопоставлении данных акцентных типов с основными моделями немецкого словесного ударения, можно выявить, что акцентная модель с одним главным ударением наиболее широко отвечает закономерностям оформления акцентно-ритмической организации лексических единиц в немецком языке.

Закрепление германского ударения на основе слова способствовало непрерывному возрастанию грамматической релевантности порядка слов. Вследствие закреплённости немецкого ударения на корневой морфеме характерным для немецкого ритмического строя является функционирование, наряду с главным, второстепенного ударения, формирующего четкую иерархию ударений в рамках многосложных структур.

В германских языках ударение есть признак единицы, которую называют ритмической группой, ударной группой, стопой, тактом и которая состоит из ударного слога плюс возможные безударные. Ритмическая группа германских языков не совпадает со словом – лексико-грамматической единицей, так как не все слова немецкого языка имеют начальное ударение. Германская ритмическая группа может включать части слов и даже слогов, поскольку первый согласный ударного слога может переходить в ближайшую ритмическую группу.

Однако никто на этом основании не отрицает существования словесного ударения в германских языках. Учитывая, что ударение, несомненно, присуще слову германского языка в слове, можно согласиться с реальностью словесного ударения в германских языках и одновременно признать функциональность ритмического членения – его коррелированность с установлением словесных границ, пусть и носящую вероятностный характер [5]. Специфичность германского ударения заключается в особом характере фонетического слова – ритмической группы в германских языках; эта единица может включать в свой состав части слов.

#### Библиографический список

1. Родионова О.С. Система языка – определяющий фактор просодической делимитации звучащего текста в современном немецком языке. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2001.
2. Кравченко М.Г., Зыкова М.А., Светозарова Н.Д., Братусь И.В. Ударение и интонация в немецком языке. Москва, 1973.
3. Родионова О.С. Интонация – самостоятельный уровень языковой структуры. Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2007; 2.
4. Абрамова Н.В. О некоторых теоретических вопросах заимствования в немецком языке. Инновации в современной филологии и методике преподавания иностранных языков в высшей школе: перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции 9 апреля 2014 года. Саратов, 2014.
5. Родионова О.С. Универсальность и особенность компонентов интонации // Современные проблемы и тенденции развития внутренней и внешней торговли. Материалы международной научной конф. 15 – 26 апреля. Саратов, 2013.

#### References

1. Rodionova O.S. Sistema yazyka – opredelyayuschij faktor prosodicheskoy delimitatsii zvuchashego teksta v sovremennom nemeckom yazyke. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2001.
2. Kravchenko M.G., Zyкова M.A., Svetozarova N.D., Bratus' I.V. Udarenie i intonatsiya v nemeckom yazyke. Moskva, 1973.
3. Rodionova O.S. Intonatsiya – samostoyatel'nyy uroven' yazykovoy struktury. Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2007; 2.
4. Abramova N.V. O nekotorykh teoreticheskikh voprosakh zaimstvovaniya v nemeckom yazyke. Innovatsii v sovremennoy filologii i metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov v vysshej shkole: perspektivy razvitiya. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 9 aprelya 2014 goda. Saratov, 2014.
5. Rodionova O.S. Universal'nost' i osobennost' komponentov intonatsii // Sovremennyye problemy i tendentsii razvitiya vnutrennej i vneshnej torgovli. Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konf. 15 – 26 aprelya. Saratov, 2013.

Статья поступила в редакцию 06.12.14

УДК 821.161.1

**Shkapa Ye.S.**, postgraduate, Russian State Humanities University (Moscow, Russia), E-mail: elena\_shk89@mail.ru

**N.S. LESKOV AS A SUCCESSOR OF DICKENS'S CHRISTMAS TRADITIONS.** This article is dedicated to a topical problem of the study of the literary heritage of N. S. Leskov. The objective of the research is to prove the succession of the Christmas traditions in the analysis of short novels by Ch. Dickens and N. S. Leskov, and also to bring to light the presence of elements of a Gothic novel in the Christmas stories foreshortened of intertextuality. The comparative analysis conducted in the paper is realized on different levels

of the text: structural, thematic, narrative, figurative, motif-related. The author demonstrates that under the influence of the Christmas stories by Dickens the formation and development of Leskov's Christmas creations take place. Beginning some polemics with his English predecessor, N.S. Leskov creates his works, remarkable for their originality and literary personality.

**Key words:** N.S. Leskov, Ch. Dickens, Christmas, Christmas stories, Gothic tradition, gift, miracle, faith, salvation, charity.

**Е.С. Шкапа**, аспирант Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва,  
E-mail: elena\_shk89@mail.ru

## Н.С. ЛЕСКОВ КАК ПРЕЕМНИК РОЖДЕСТВЕНСКИХ ТРАДИЦИЙ Ч. ДИККЕНСА

Данная работа посвящена актуальным проблемам исследования литературного наследия Н.С. Лескова. В качестве исследовательской задачи была определена попытка дать обоснование преемственности рождественской традиции при анализе рассказов Ч. Диккенса и Н.С. Лескова, а также выявить присутствие элементов готического романа в святочных рассказах в ракурсе интертекстуальности. Сравнительный анализ проведен на разных уровнях текста: структурном, тематическом, сюжетном, образном, мотивном. Автор статьи доказывает, что под влиянием рождественских повестей Ч. Диккенса происходит становление и развитие лесковского святочного творчества; вступая в некоторую полемику со своим английским предшественником, Н.С. Лесков создает свои произведения, отличающиеся своей самобытностью и писательской индивидуальностью.

**Ключевые слова:** Лесков, Диккенс, Рождество, святочные рассказы, готическая традиция, дар, чудо, вера, спасение, милосердие.

В последнее время литературное наследие Н.С. Лескова все чаще привлекает внимание исследователей, при этом следует отметить некоторую избирательность литературоведов к его творчеству. Многие рассказы святочного жанра писателя недостаточно изучены или вовсе остались вне поля внимания лесковедов. Вопрос о роли Диккенса в становлении лесковского святочного рассказа уже поднимался в работах исследователей. Е.М. Пульхритудова утверждает, что поэтика традиции диккенсовской рождественской повести наравне с другими составляющими определяет специфику святочного творчества Лескова [1, с. 149-185]. В работах Н.Н. Старыгиной [2, с. 113-127] прослеживается влияние Диккенса на происхождение, становление и развитие русского святочного рассказа. Отметим диссертационное исследование М.И. Бондаренко, которая справедливо замечает, что святочные произведения Лескова, как и других русских писателей (Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова), «следует рассматривать как пример взаимодействия собственно русской святочной культуры с традициями жанра, созданного Диккенсом» [3]. А.А. Новикова-Строганова подчеркивает «эстетическое воплощение христианских идей», жанровую и образную близость повести Ч. Диккенса «Рождественская песнь в прозе» и святочного рассказа Н.С. Лескова «Зверь», отмечая своеобразие святочной фантастики авторов [4]. М.А. Першина, рассматривая межтекстовые связи Н.С. Лескова с английской литературой, отмечает жанрообразующую роль повестей Диккенса для произведений святочного цикла Лескова через «интеркстему», особо подчеркивая «разнообразие форм присутствия прецедентного текста» [5].

Вопросы непосредственной преемственности Лескова диккенсовских рождественских традиций и поэтики готических мотивов в системе интертекстуальных связей не находят целостного и многостороннего освящения, более глубокое их изучение поможет полнее раскрыть содержание и смысл святочных произведений писателя. Обращаясь к осмыслению научной проблемы межтекстовых связей святочных рассказов Н.С. Лескова с литературным опытом Ч. Диккенса, мы делаем попытку не столько по-новому взглянуть на святочную традицию в творчестве русского писателя, сколько привлечь внимание исследователей к недостаточно изученной области лесковедения - проблеме диалогических отношений его святочных произведений с диккенсовской прозой как специфической формы интертекста в аспекте рождественских традиций и отсылок к готическим мотивам, что делает данную работу актуальной и перспективной. На святочное творчество писателя наибольшее влияние оказали первые рождественские произведения Ч. Диккенса, объединенные в цикл «Рождественские повести», поэтому именно они взяты нами для анализа; также материалом для исследования служат святочные рассказы как вошедшие в одноименный цикл Лескова, так и опубликованные отдельно.

Ч. Диккенса считают основоположником жанра рождественского рассказа в европейской литературе. Как верно отмечает исследователь А. Новикова-Строганова, «жанровый канон святочного рассказа в русской беллетристике во многом складывался под воздействием западноевропейской традиции и, в частности, под влиянием цикла Диккенса «Рождественские повести»

[4]. Н.С. Лескова по праву можно отнести к признанным авторитетам святочного рассказа в русской литературной традиции; известный советский и российский филолог Д.С. Лихачев называет Лескова «русским Диккенсом» [6, с. 15]. В своем петербургском предрождественском письме (11.12.1888 г.) известному издателю и публицисту А.С. Суворину писатель замечает: «*Форма рождественского рассказа сильно поизносилась. Она была возведена в перл в Англии Диккенсом. У нас не было хороших рождественских рассказов с Гоголя до "Запечатленного" ангела. С "Запечатленного" ангела" они опять пошли в моду и скоро испортились*» [7, с. 406].

Задуманный английским писателем цикл произведений, получивших название «Рождественские книги» (англ. «The Christmas Books»), публиковался ежегодно в конце декабря и приурочивался к рождественским праздникам. Вышедшие в 40-х годах XIX века первые пять рождественских произведений Ч. Диккенса вошли впоследствии в сборник «Рождественские повести». Единственным из русских писателей XIX века, кто также создал цикл святочных рассказов, является Н.С. Лесков.

В XIX веке в западноевропейской литературе происходит некоторая трансформация «готического канона»: если в традиционных готических романах действие происходит в эпоху средневековья, то «поздняя готика отказывается от перенесения места действия в отдаленные страны, предпочитая разворачивать события в современной и хорошо знакомой читателю действительности» [8]. Ч. Диккенс воспроизводит реальные картины реальной жизни, он пишет свои рождественские проповеди в надежде привлечь внимание к классовым противоречиям и нравственным проблемам: именно в великий праздник Рождества Спасителя происходит семейное единение людей у домашнего очага, прощение обид и примирение врагов. В его рождественских произведениях перед читателем чаще предстают не заброшенные монастыри и замки, а современный Диккенсу Лондон, реальная жизнь обычных англичан, которая оказывается не менее страшной, чем сюжет готического романа: «Диккенс <...> изображает на страницах своих книг реальный мир, улицы и трущобы Лондона, бедняков в лохмотьях и роскошные особняки богатей. Даже в самых фантастических «Рождественских рассказах», где по закону готического жанра появляются сверхъестественные существа, Духи, действие все равно происходит в Англии, а время совпадает со временем жизни писателя» [9].

Н.С. Лесковым проблема социальной несправедливости и неравенства переживалась не менее остро: в своих рассказах, приуроченных к святкам, он отражает актуальные явления в российском обществе, продолжая и развивая диккенсовские традиции реального изображения событий. Но, в отличие от Диккенса, направленность святочной прозы Лескова на изображение современных общественных тенденций, с одной стороны, и исследование этнопсихологических свойств русского человека — с другой, более очевидна. Писатель переосмысливает и расширяет границы святочного рассказа, который «может видоизменяться и представлять любопытное разнообразие, отражая в себе и свое время и нравы» [10, с. 433]. Лесков, в отличие от Диккенса, создаёт более реалистичные произведения, носившие нравучи-



тельный характер, фантастические события протекают на фоне современной действительности. Преобладающее большинство святочных рассказов писателя организовано мотивом «русского чуда» – гениального в своей простоте и, одновременно, абсурдного выхода из безвыходного положения» [11, с. 194]: «...наш самобытный русский гений, который вы отрицаете, – вовсе не вздор. Пускай там говорят, что мы и Рассея, и что у нас везде разлад да разлад, но на самом-то деле, кто умеет наблюдать явления беспристрастно, тот и в этом разладе должен усмотреть нечто чрезвычайно круговое, или, так сказать, по-вашему, «социабельное»» [10, с. 282].

Один из ведущих приёмов построения готического текста – присутствие рассказчика, который выступает как мнимый автор и ведет свое повествование от первого лица. «Функции главного повествователя у Диккенса аналогичны функциям сказочной Шахерезады: его фигура придает произведению целостность», отмечает исследователь Н.В. Ткачева [12]. Своеобразный эффект многих святочных произведений Н.С. Лескова также связан с образом рассказчика – происходит «композиционное замещение авторского слова» [13]: в «Отборном зерне», «Путешествии с нигилистом», «Обмане», «Жемчужном ожерелье», «Маленькой ошибке», «На краю света» автор выступает в роли рассказчика, начиная повествование, будучи в тесном вагоне, в семейном кругу или теплой компании; такой сюжетный ход создает атмосферу доверительности и «уютта запертой рождественской комнатки», как у Диккенса [14]. В других произведениях святочного жанра Лесков творчески преобразует «базовый» сюжет: в рассказах «Пугало», «Зверь», «Привидение в инженерном замке», «Неразменный рубль» рождественские события преломляются через призму детских воспоминаний, повествование воспринимается как результат коммуникации, как диалог между читателем и рассказчиком.

Активным элементом готических романов является *готический злодей*, играющий роль антагониста. Ч. Диккенс «персонафицированное» зло выразил через скупого Эбинизера Скруджа и чертового владельца фабрики игрушек мистера Тэкклтона; подготовленный читатель находит сходные черты у героя рождественского рассказа Лескова «Зверь», дяди, которого, по воспоминаниям рассказчика, «боялись все, а я всех более...» [10, с. 261], «он был очень богат, стар и жесток» [10, с. 260], «я в доме такого хозяина гостил неохотно и с немалым страхом» [10, с. 260]. А.А. Новикова-Строганова, желая подчеркнуть узнаваемость, сходство персонажей, ссылается на американского исследователя: «...Хью Маклейн по аналогии с диккенсовским “мистером Скруджем” остроумно назвал дядю Лескова “мистер Страх”» [4].

Местом обитания злодея в готической литературе служили обветшалый замок, таинственный дом с призраками или старая заброшенная усадьба. Дом, где проживал Скрудж, «был весьма старый <...> и весьма мрачный» [15, с. 17], а уединенная квартира передавала характер своего нелюдимого хозяина: «это была мрачная анфилада комнат, занимавшая часть невысокого угрюмого здания в глубине двора» [15, с. 17]. Описание темного двора и непогода усиливают мистическое настроение: «в черной подворотне дома клубился такой густой туман и лежал такой толстый слой инея, словно сам злой дух непогоды сидел там, погруженный в тяжелое раздумье» [15, с. 17]. В соответствии с готической традицией, «в имени дяди был огромный каменный дом, похожий на замок. Это было претенциозное, но некрасивое и даже уродливое двухэтажное здание с круглым куполом и с башнею, о которой рассказывали страшные ужасы» [10, с. 261]. Лесков перенимает манеру своего английского предшественника, используя характерный для готического романа параллелизм между образом дяди и завыванием ветра в струнах воздушной арфы: «всего ужаснее было то, что наверху этой башни, в пустом, изогнутом окне были натянуты струны, то есть была устроена так называемая «Эолова арфа». Когда ветер пробежал по струнам этого своеобразного инструмента, струны эти издавали сколько неожиданные, столько же часто странные звуки, переходившие от тихого густого рокота в беспокойные нестройные стоны и неистовый гул, как будто сквозь них пролетал целый сонм, пораженный страхом, гонимых духов» [10, с. 261].

Доминирующая идея рождественских произведений – нравственное изменение героя, «излечение» от пороков. Неожиданная для окружающих благотворительность таких мизантропов как Скрудж, Тэкклтон, является следствием сказочной трансформации персонажей, изменений в лучшую сторону, и воспринимается читателем как рождественское чудо. Архетип

рождественского чуда у Диккенса представлен «всегда в фантастическом обрамлении» [3]. М.М. Меретукова делает интересное наблюдение, что метаморфоза диккенсовского героя не имеет религиозной окраски [16] и происходит благодаря вмешательству мистических существ, сверхъестественные силы выступают как преобразующие: скряга Скрудж изменился благодаря призраку умершего компаньона и Духам Рождества, Джону Пирибинглу увидеть себя со стороны, помириться с женой и научиться ценить дом и семью помог хранитель очага Сверчок и многочисленные домашние феи.

В святочном рассказе Лескова «Зверь» показывается взаимное понимание «укротителя зверя» Фералонта и медведя Сганареля и человекоподобное поведение зверя, а одно из чудесных событий в «Звере» – милость главы семьи, который и устроил эту травлю на медведя. Увидев «человеческие» отношения между укротителем и зверем и выслушав рождественскую проповедь старого священника, дядя расплакался. Поведение человека и зверя, милость хозяина дома здесь относятся к чудесным явлениям, поскольку их невозможно рационально объяснить. Духовное преобразование в Рождество Христово происходит без вмешательства потусторонних сил, через милосердие и христианское покаяние, «ибо Сын Человеческий пришел не губить души человеческие, а спасать» [17, Лк 9:56]. Сравним описание дяди рассказчика в начале и в конце рассказа: «В характере у него преобладали злобность и неумолимость, и он об этом нимало не сожалел, а напротив, даже щеголял этими качествами, которые, по его мнению, служили будто бы выражением мужественной силы и непреклонной твердости духа» [10, с. 260]. И в конце святочного рассказа: «Вдруг что-то упало... Это была дядина палка... Её ему подали, но он до неё не коснулся: он сидел, склонясь набок, с опущенною с кресла рукою, в которой, как позабытая, лежала большая бирюза от застёжки... Но вот он уронил и её, и... её никто не спешил поднимать. Все глаза были устремлены на его лицо. Происходило удивительное: он плакал! Священник тихо раздвинул детей и, подойдя к дяде, молча благословил его рукою» [10, с. 278].

Тема даров является одной из центральных тем рождественских произведений Ч. Диккенса. В идиллическом финале герои рождественских историй Скрудж и Тэкклтон, пережив нравственное возрождение, одаривают детей, продолжая традицию волхвов, принесящих дары Младенцу. В повести Ч. Диккенса «Одержимый, или сделка с призраком», последнем произведении рождественского цикла, мистер Редлоу научился ценить человеческую память благодаря злому Призраку, своему двойнику. Он принимает в «дар» от Привидения способность забывать все плохое, все неудачи и ошибки, но добра и счастья такой дар не приносит, герой перестает чувствовать и сочувствовать. Этот «дар» также передается всем, кого встречает мистер Редлоу, множатся зло, равнодушие и раздоры, пока Ученый не начинает ценить человеческую память и отказывается от дара мнимого в пользу истинного: под рождественские напевы и гимны он понимает, что память есть Дар Божий. Н.С. Лескова ведет полемику с Диккенсом, утверждая, что дар, «который и нынче, как и “во время оно”, всякий бедняк может поднести к яслям “рожденного отрока”, смелее и достойнее, чем поднесли злато, смиру и ливан волхвы древности» [10, с. 278]: «Дар – наше сердце, исправленное поЕгоучению» [10, с. 278]; поэтому в группе святочных рассказов Лескова центральным моментом является чудо, чаще всего заключающееся в преображении человека. Мотивы, выраженные чудом внутреннего преобразования человека, перерождением, духовной смертью и воскресением, обычно входят в мотивный комплекс пасхальных рассказов. К этой группе рассказов относятся «Чертогон», «Зверь», «Жемчужное ожерелье», «Неразменный рубль», «Пугало».

В «готическом тексте» соотношение реального и фантастического строится как постоянное и не имеющее исхода колебание между двумя возможными интерпретациями событий. Читателю предоставляется право самому выбрать, считать ли случившееся плодом воображения героя, сном, фантазией, галлюцинацией и т. д. или действительно имевшими место событиями» [18]. В рассказе Лескова «Привидение в Инженерном замке» главное место действия – Михайловский замок, бывший дворец императора Павла, в котором тот был убит. Аллюзии на исторические персонажи (императоров Петра Великого, Павла Петровича) противопоставляют реальный мир прошедшим эпохам умерших царей, чьи призраки блуждают по современному Инженерному замку. Подобно диккенсовскому Скруджу, попадающему в своих снах в прошлое, настоящее и будущее, у чита-

теля создается ощущение путешествия во времени, присущее готической литературе.

На создание многоплановости, эффекта смешения действительного и фантастического, субъективного и объективного направлен другой прием готической литературной традиции – смешение действительности и сна. В рождественских повестях Диккенса в результате использования этого приема размываются границы между реальным миром и фантастическим пространством, герои в своих снах, благодаря вмешательству сверхъестественных сил, видят ту действительность, которую они по мере своих возможностей должны изменить («Рождественский гимн в прозе», «Одержимый, или сделка с призраком», «Колокола»). Смерть персонажей Диккенса во сне (Тоби Вэк, Скрудж) символизирует метаморфозу героев в действительности.

Лесков искусно использует прием такого смешения в рассказе «Неразменный рубль» – имплицитная форма присутствия текста-прецедента реализуется на уровне сюжетного варьирования. Только в финале рассказа писатель раскрывает читателю, что события с маленьким героем происходят во сне, незаметно переходящем в действительность. Сон-притча в силу своей индизабельности и поучительности позволяет читателю понять мораль рассказа: «Суэта затемняет ум» [19, с. 24]. «Слабое, тусклое блистание» [19, с. 22] от никчемных «стекловидных пуговиц» на жилетке, надетой поверх полушубка, выступает как смысловая антитеза яркому свету «неразменного рубля», коим является талант: «*Неразменный рубль — по-моему, это талант, который Провидение даёт человеку при его рождении. Талант развивается и крепнет, когда человек сумеет сохранить в себе бодрость и силу на распутии четырёх дорог. <...> Неразменный рубль — это есть сила, которая может служить истине и добродетели, на пользу людям, в чём для человека с добрым сердцем и ясным умом заключается самое высшее удовольствие*» [19, с. 24]. А «человек в жилетке сверх тёплого полушубка – есть суэта, потому что жилет сверх полушубка не нужен, как не нужно и то, чтобы за нами ходили и нас прославляли» [19, с. 24]. Через мудрость бабушки и слезы раскаяния происходит чудесная рождественская метаморфоза мальчика, взросление, герой понимает истинное предназначение человека: «всё, что он сделает для истинного счастья своих ближних, никогда не убавит его духовного богатства, а напротив – чем он более черпает из своей души, тем она становится богаче» [19, с. 24].

В сюжетной линии «готического» рассказа как разновидности жанра романтизма непременно кроется тайна, присутствует элемент волшебства. Диккенс в своем раннем рождественском творчестве, заимствуя мотивы и приёмы готической литературы, воздействует на читателя посредством сказочной формы, создаёт мистические образы призраков, духов и фей, используя традиции западноевропейского фольклора и народных преданий, перед читателем предстаёт призрак умершего старика Марли и посланные им Духи Рождества из «Рождественского гимна в прозе», Духи колоколов из рассказа о духах церковных часов «Колокола», добрый Призрак Сверчок и многочисленные феи из сказки о семейном счастье «Сверчок за очагом», злой Призрак-двойник Редлоу из повести-сказки «Одержимый, или сделка с призраком». Обращение писателя к народному творчеству при создании рождественских произведений не случайно: сказки имеют счастливый конец, правда и добро торжествуют, а ложь, ненависть и злоба – наказаны и побеждены.

Русские национальные особенности нашли свое отражение у Лескова. Анализируя отдельные произведения, в том числе лесковские святочные рассказы, Е.В. Душечкина делает акцент на языческой традиции и её художественном воплощении [11]. В частности, в центре внимания исследовательницы находятся важнейшие «маркёры» святочной словесности: темы гадания, игрища, ряженья и так далее – в то время как христианские, библейские мотивы, связанные с событием Рождества, упоминаются лишь при анализе лесковских рассказов «Зверь», «Пугало». Одним из наиболее характерных признаков жанра календарного рассказа является «элемент чудесного», который выполняет функцию «новеллистического пуанта» в сюжетно-композиционной структуре произведения. Очевидно не рутинное понимание Лесковым категории «чудесного»: «Предлагаемые в этой книге двенадцать рассказов написаны мною одновременно, преимущественно для новогодних номеров разных периодических изданий. Из этих рассказов только немногие имеют элемент чудесного – в смысле сверхъестественного и таинственного. В прочих причудливое или загадочное имеет свои основания не в сверхъестественном или сверхъестественном, а истекает из свойств рус-

ского духа [выделено нами – Е.Ш.] и тех общественных веяний, в которых для многих, – и в том числе для самого автора, написавшего эти рассказы, заключается значительная доля странного и удивительного» [20, с. 2]. «Сущность чуда для него [Лескова – Е.Ш.] состоит не в противоречии необыкновенного явления естественным законам природы, но в выражении «сверхъестественной причинности», входящей в глубинный порядок мира» [21, с. 184-213]. – считает И.Ю. Виноцкий.

Если ранней диккенсовской рождественской повести присуща такая традиционная композиция готических произведений как «история с привидениями» («Рождественский гимн в прозе», «Одержимый, или сделка с призраком»), то Н.С. Лесков в своем святочном творчестве, по мнению литературоведов Л.П. Гроссмана, В.Н. Гебеля, «превращается» в мистификатора жанра и разоблачителя чудесного и мистического [22; 23]. А между тем сам Лесков упоминал о своей любви к этим категориям: «Я от природы немножко суеверен и всегда с удовольствием слушаю рассказы, в которых есть хотя какое-нибудь место таинственному» [10, с. 81]. Исследуя «художественный спиритуализм» Лескова, И.Ю. Виноцкий утверждает: «Художественная стратегия Лескова заключается в том, чтобы провести читателя между двумя ошибочными, по его мнению, крайностями – рационализмом, начисто отвергающим существование сверхъестественного, и суеверным страхом (перед привидениями – в образованном сословии и нечистой силой – в простом народе)» [21, с. 184-213].

В рассказах «Дух госпожи Жанлис», «Привидение в Инженерном замке», «Путешествие с нигилистом», «Белый орёл» реализуется традиционный сюжет о нечистой силе, в роли которой выступают привидения, духи и «нигилист, да в полном своем облачении, со всеми составами и револьвер-барбосом» [10, с. 126]. Это является традиционным святочным сюжетом, в котором чудо заключается в том, что с рассветом вся нечистая сила уходит и кошмар заканчивается. Как и в рождественских повестях Диккенса («Сверчок за очагом», «Битва жизни»), согласно закону готического жанра, у Лескова находит отражение сюжетно-образующий мотив тайны, раскрытие которой происходит в финале произведения («Путешествие с нигилистом», «Привидение в Инженерном замке», «Пугало», «Обман»). В «Путешествии с нигилистом» подозрительный персонаж [он же нигилист. – Е. Ш.] оказывается прокурором судебной палаты, таким образом, пусть и не физически, но исчезает, а вот болтун дьякон действительно куда-то пропадает: «дьякона уже не было; он бесследно пропал, как нахалкиканец, даже и без свечки. Она, впрочем, была и не нужна, потому что на небе уже светало и в городе звонили к рождественской заутрене» [10, с. 132]. В «Привидении в Инженерном замке» «привидениями» оказываются живые люди, надевшие простыни с намерением испугать кадетов и прохожих, а поэтому с рассветом кадеты снимают одеяния и нечистая сила, как и в других рассказах, исчезает; другим призраком, «трупом в белом, с распущенными седыми волосами» [11, с. 123] оказывается старая вдова покойного генерала, которая прощает и благословляет кадетов. Таким образом, сверхъестественное явление получило свое объяснение вполне естественным путем.

Расширение категории чуда у писателя зачастую связывается с обходом цензуры и сатирическим подтекстом произведений. Духи все же могут появляться в земной жизни человека и вмешиваться в нее, считает Лесков-мистик. Превращения потусторонних «сущностей» в веселых и *приземленных* «типов» наблюдаются в «Белом орле» и «Духе госпожи Жанлис»: призрак Ивана Петровича Аквиляльбова улетает, напевая «До свиданс, до свиданс, – же але о контраданс» [10, с. 25], а дух Фелисите «отколол (да, именно отколол) в строгом салоне такую школярскую штуку, что последствия этого были исполнены глубокой трагикомедии» [10, с. 87].

Тема семьи становится центром сюжетных ситуаций рождественских историй Диккенса, считавшего семью основой английского общества; по его мнению, именно семья способна поддержать человека в трудную минуту. Писатель подчеркивает ценность семейного очага, используя в качестве художественного приема антитезу: мрачным картинам одиночества героев-мигрантов (Скруджа, Тэклтона) писатель противопоставляет сцены семейного счастья бедняков (Крэтчитов, племянника Фреда, Пирибинглов, даже бедных рудокопов).

Безусловно, рождественские сюжеты, мотивы, идеи диккенсовских повестей восходят к библейской образности. Как отмечает исследователь М.И. Бондаренко, «Диккенс, используя комплекс литературных ассоциаций, связанных с «генетической памятью» жанра, создает еще два типа героя: герой-отец и ге-

рой-дита своим появлением в рождественской повести отсылают нас к библейским и мифопоэтическим сюжетам. Образ отца приобретает в силу этого в рождественском жанре онтологический характер» [3], во главе диккенсовской семьи стоит заботливый и переживающий отец — Боб Крэтчит, Джон Пирибингл, Калеб Паммер, Тоби Вэк, доктор Джэдлер; образ ребенка в рождественских историях Диккенса семантически связан с образом Младенца-Христа. Но, «хотя Диккенс довольно часто в рождественском цикле прибегает к библейской образности через реминисценции и аллюзии, он рисует светское Рождество и в сознании своих соотечественников закрепляет сугубо светский характер его празднования», — утверждает М.И. Бондаренко [3].

Семья, благочестие, дом по Лескову также составляют опору для человека, истинную ценность, а ребенок для писателя — «...всегда "Божий посол": через него Господь наше сердце пробует...» [24, с. 241]. Дети появляются на страницах святочных рассказов, чтобы напомнить читателю о Богомладенце, являющемся символами Рождества Христова. Отметим, что в рассказах «Пугало», «Зверь», «Неразменный рубль» ребенок — это живой, думающий, активный герой в отличие от безмолвных детских персонажей Диккенса.

Во многих святочных рассказах Лескова протагонист в одиночестве противопоставлен жестокому миру, утверждая христианскую мораль и нравственность, к примеру, как дворник Селиван из «Пугала», дед Федос из «Пустоплясов» или солдат из рассказа «Человек на часах». В некоторых святочных произведениях Лесков отступает от диккенсовской рождественской традиции, от канонов святочного рассказа — не все его произведения имеют «совершенно неожиданный весёлый конец» [25, с. 466], не все «оканчиваются непременно весело» [10, с. 433]. Так, в рассказе «Пустоплясы» воспроизводится поучительная история с трагическим концом. Дед Федос справедливо призывает своих односельчан задуматься: «Вот как жили мы в Божьих в любимицах — совсем, было, мы позабылись, — хотели всё справлять свои дурости, а теперь Господь опять нас наставит на лучшее» [24, с. 241].

В святочных рассказах Н. С. Лескова выделяются ряд жанрообразующих мотивов: «готический» мотив нечистой силы генетически связан с традицией святочных рассказов, низшей народной демонологией; мотивы страдания, прощения и внутреннего преображения/воскресения восходят к библейским и пасхальным текстам; упомянутый ранее мотив «русского чуда», на наш взгляд, сложнее по своему составу. Так, с одной стороны, сюжет рождественской утопии связан с диккенсовской традицией рождественских текстов; с другой стороны, нами был отмечен и актуализируемый в каждом случае мотив спасения, который по природе своей связан с пасхальными рассказами. Однако важно отметить, что спасителем во всех случаях является человек, будь то богат или простой мужик, что в свою очередь опять «возвращает» нас на землю. Как мы заметили ранее, ориентация на

«земное» связана с праздником Рождества, свершением чуда на земле, а «небесное» традиционно ассоциируется с праздником Пасхи как подтверждение существования жизни вечной.

Подведем некоторые итоги. Используя метод сравнительного анализа на разных уровнях текста (структурном, тематическом, сюжетном, образном, мотивном), мы показываем, что под влиянием рождественских повестей Ч. Диккенса происходит становление и развитие лесковского святочного творчества. Межтекстовые связи с рождественскими произведениями английского писателя становятся неотъемлемой частью поэтики святочных рассказов Лескова, присутствуя на имплицитном уровне. Готические стилизации Лескова ассоциативно связаны с диккенсовскими рождественскими повестями, а специфическое использование им готических традиций в произведениях святочного жанра позволяет говорить об индивидуальной творческой манере писателя и особенностях авторской рецепции. В своих произведениях, вслед за Ч. Диккенсом, Лесков обращается к читателю с проповедью христианских ценностей. Жанр «святочный рассказ» в творчестве Н.С. Лескова является синкретичным и обнаруживает в себе присутствие комплекса святочных, рождественских и пасхальных мотивов в различной сочетаемости. Человек предстает всегда в критической ситуации испытания злыми силами или морального выбора. В борьбе против привидений, демонов человека спасает реальность и его вера; распространенный мотив «русского чуда» связан с представлением человека как активного субъекта, содеятеля по улучшению реальности; ключевым становится мотив духовного страдания, прощения и преображения. Пробуждение героев неотделимо от постепенного проникновения в их внутренний мир эсхатологически окрашенных переживаний и устремлений, нарастающих и концентрирующихся в рамках цикла (от первого до последнего рассказа). Рождественская утопия Диккенса претерпела изменения в святочных произведениях Лескова: привлекая в качестве прецедентного текста рождественские повести Диккенса, вступая при этом в некоторую полемику с английским предшественником, Н.С. Лесков создает святочные рассказы, отличающиеся своей самобытностью и писательской индивидуальностью, искусно сочетающие в себе готический и реалистический стили, вводит христианский мотив спасения.

В данной работе нами сделана попытка провести целостный анализ влияния и преемственности рождественских литературных традиций Ч. Диккенса применительно к святочному творчеству Н.С. Лескова, делая акцент на готические мотивы и библейскую образность в аспекте интертекстуальности, что определяет теоретическую значимость исследования. Практическое значение работы заключается в возможности использования ее материалов в процессе преподавания вузовских и школьных дисциплин, спецкурсов по истории русской литературы, а также при написании исследовательских работ по творчеству Н.С. Лескова.

#### Библиографический список

1. Пульхритудова Е. Творчество Н.С. Лескова и русская массовая беллетристика. В мире Лескова. Москва, 1983.
2. Старыгина Н.Н. Святочный рассказ как жанр. *Проблемы исторической поэтики*. Петрозаводск, 1992; Вып. 2.
3. Бондаренко М.И. *Традиции «Рождественских повестей» Ч. Диккенса в русском святочном рассказе 1840-1890-х годов*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Коломна, 2006.
4. Новикова-Строганова А. Гимн во славу Рождества: «Рождественская песнь в прозе» Ч. Диккенса и святочный рассказ Н.С. Лескова «Зверь». *Русская народная линия: информационно-аналитическая служба*, 22.01.2014. Available at: [http://ruskline.ru/analitika/2014/01/23/gimn\\_vo\\_slavu\\_rozhdestva/](http://ruskline.ru/analitika/2014/01/23/gimn_vo_slavu_rozhdestva/)
5. Першина М.А. *Англоязычная литература как текст-прецедент в произведениях Н.С. Лескова*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Киров, 2013.
6. Лихачев Д.С. Слово о Лескове. *Литературное наследство*. Москва, 1997; Т. 101, Кн. 1.
7. Лесков Н.С. Письмо А.С. Суворину. 11 декабря 1888 г. *Собрание сочинений*: в 11 т. Москва 1956-1958.; Т. 11.
8. Полякова А.А., Федунин О.В. Готическая традиция в прозе А.К. Толстого («Упырь»). *Новый филологический вестник*. Москва, 2006; 1. Available at: [http://ifi.rsuh.ru/vestnik\\_2006\\_1\\_5.html](http://ifi.rsuh.ru/vestnik_2006_1_5.html)
9. Черномазова М.Ю. *Традиции готической литературы в творчестве Чарльза Диккенса*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
10. Лесков Н.С. *Собрание сочинений*: в 11 т. Москва, 1956-1958; Т. 7.
11. Душекина Е.В. *Русский святочный рассказ: становление жанра*. Санкт-Петербург, 1995.
12. Ткачева Н.В. *Малая проза Чарльза Диккенса: Проблема «чужого слова»*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тамбов, 2003.
13. Бахтин М.М. *Проблемы поэтики Достоевского*. Москва, 1972.
14. Честертон Г.К. *Чарльз Диккенс*. Москва, 1982.
15. Диккенс Ч. Рождественский гимн в прозе. *Собрание сочинений*: в 30 т. Москва: 1957-1959.; Т. 12. Рождественские повести.
16. Меретукова М.М. Жанровая и художественная специфика «Рождественских повестей» («Christmas Tales») Ч. Диккенса и английская фольклорная традиция. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2010; №2.



17. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: канонические в русском переводе с парал. местами. Минск, 1992.
18. Полякова А.А. Готический канон и его трансформация в русской литературе второй половины XIX века: на материале произведений А.К. Толстого, И.С. Тургенева и А.П. Чехова: Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2006.
19. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 12 т. Москва, 1989; Т. 7.
20. Лесков Н.С. Святочные рассказы. Санкт-Петербург. Москва, 1886.
21. Вилицкий И. Русские духи: Спиритуалистический сюжет романа Н.С.Лескова «На ножах» в идеологическом контексте 1860-х годов. НЛО. 2007; 87.
22. Гроссман Л.П. Н.С. Лесков: жизнь – творчество – поэтика. Москва, 1945.
23. Гебель В.Н. Н.С. Лесков: в творческой лаборатории. Москва, 1945.
24. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 12 т. Москва, 1989; Т. 11.
25. Лесков Н.С. Маланина свадьба, святочный рассказ. Литературное наследство. Москва, 1997; Т. 101, Кн. 1.

## References

1. Pul'hritudova E. Tvorchestvo N.S. Leskova i russkaya massovaya belletristika. V mire Leskova. Moskva, 1983.
2. Starygina N.N. Svyatochnyy rasskaz kak zhanr. Problemy istoricheskoy po'etiki. Petrozavodsk, 1992; Vyp. 2.
3. Bondarenko M.I. Tradicii «Rozhdestvenskih povestej» Ch. Dikkensa v russkom svyatochnom rasskaze 1840-1890-h godov. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Kolomna, 2006.
4. Novikova-Stroganova A. Gimn vo slavu Rozhdestva: «Rozhdestvenskaya pesn' v proze» Ch. Dikkensa i svyatochnyy rasskaz N.S. Leskova «Zver'». Russkaya narodnaya liniya: informacionno-analiticheskaya sluzhba, 22.01.2014. Available at: <[http://ruskline.ru/analitika/2014/01/23/gimn\\_vo\\_slavu\\_rozhdestva/](http://ruskline.ru/analitika/2014/01/23/gimn_vo_slavu_rozhdestva/)>
5. Pershina M.A. Angloyazychnaya literatura kak tekst-precedent v proizvedeniyah N.S. Leskova. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kirov, 2013.
6. Lihachev D.S. Slovo o Leskove. Literaturnoe nasledstvo. Moskva, 1997; T. 101, Kn. 1.
7. Leskov N.S. Pis'mo A.S. Suvorinu. 11 dekabrya 1888 g. Sbranie sochinenij: v 11 t. Moskva 1956-1958.; T. 11.
8. Polyakova A.A., Fedunina O.V. Goticheskaya tradiciya v proze A.K. Tolstogo («Upyr'») <[http://ifi.ruh.ru/vestnik\\_2006\\_1\\_5.html](http://ifi.ruh.ru/vestnik_2006_1_5.html)>. Novyy filologicheskij vestnik. Moskva, 2006; 1. Available at: <[http://ifi.ruh.ru/vestnik\\_2006\\_1\\_5.html](http://ifi.ruh.ru/vestnik_2006_1_5.html)>
9. Chernomazova M.Yu. Tradicii goticheskoy literatury v tvorchestve Charl'za Dikkensa. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
10. Leskov N.S. Sbranie sochinenij: v 11 t. Moskva, 1956-1958; T. 7.
11. Dushechkina E.V. Russkij svyatochnyy rasskaz: stanovlenie zhanra. Sankt-Peterburg, 1995.
12. Tkacheva N.V. Malaya proza Charl'za Dikkensa: Problema "chuzhogo slova". Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tambov, 2003.
13. Bahtin M.M. Problemy po'etiki Dostoevskogo. Moskva, 1972.
14. Chesterton G.K. Charl'z Dikkens. Moskva, 1982.
15. Dikkens Ch. Rozhdestvenskij gimn v proze. Sbranie sochinenij: v 30 t. Moskva: 1957-1959.; T. 12. Rozhdestvenskie povesti.
16. Meretukova M.M. Zhanrovaya i hudozhestvennaya specifika «Rozhdestvenskih povestej» («Christmas Tales») Ch. Dikkensa i angliyskaya fol'klornaya tradiciya. Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie <<http://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-adygejskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-2-filologiya-i-iskusstvovedenie>>. 2010; №2.
17. Bibliya. Knigi Svyaschennogo Pisanija Vethogo i Novogo Zaveta: kanonicheskie v russkom perevode s paral. mestami. Minsk, 1992.
18. Polyakova A.A. Goticheskij kanon i ego transformaciya v russkoj literature vtoroj poloviny XIX veka: na materiale proizvedenij A.K. Tolstogo, I.S. Turgeneva i A.P. Chehova: Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2006.
19. Leskov N.S. Sbranie sochinenij: v 12 t. Moskva, 1989; T. 7.
20. Leskov N.S. Svyatochnye rasskazy. Sankt-Peterburg. Moskva, 1886.
21. Vinickij I. Russkie duhi: Spiritualisticheskij syuzhet romana N.S.Leskova «Na nozhah» v ideologicheskom kontekste 1860-h godov. NLO. 2007; 87.
22. Grossman L.P. N.S. Leskov: zhizn' – tvorchestvo – po'etika. Moskva, 1945.
23. Gebel' V.N. N.S. Leskov: v tvorcheskoy laboratorii. Moskva, 1945.
24. Leskov N.S. Sbranie sochinenij: v 12 t. Moskva, 1989; T. 11.
25. Leskov N.S. Malan'ina svad'ba, svyatochnyy rasskaz. Literaturnoe nasledstvo. Moskva, 1997; T. 101, Kn. 1.

Статья поступила в редакцию 27.01.15

УДК 821.161.1

**Shunkov A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Prorector of Scientific and Innovation Work, Kemerovo State University of Culture and Arts (Kemerovo, Russia), E-mail: alexandr\_shunkov@mail.ru

# THE IMAGE OF EUROPE IN RUSSIAN TRAVEL NOTES AT THE END OF XVII CENTURY "TRAVEL NOTES OF BORIS PETROVICH SHEREMETIEV IN EUROPEAN COUNTRIES..."

Travel literature appeared in Russia as a genre in the early stages of its historical development. This genre was very popular in the XVII century. Travel literature includes ambassadors' notes that they had to prepare as reports on negotiations on all issues. However, almost all the Russian ambassadors' notes were not limited to those goals. The abundance of impressions from the trip expanded the scope of this type of notes. As a result, the notes in the history of Russian literature take place between documentary literature and fiction. The article is dedicated to one of the outstanding monuments of the Russian book of the turn of XVII-XVIII centuries, notes about the trip to Europe, compiled by Boris Petrovich Sheremetiev, field marshal and diplomat of Peter I epoch. Sheremetiev's notes are treated as a sample of the transition book memorials in this article. The composition is characterized by such features as poetics, which became Russian literature's discovery at the end of XVII century. It is an expression of individual views on the subject of the image, fictionalization of documentary storytelling, bringing the text the performance elements as a result of the influence of the Baroque style. The techniques used by the author are aimed at detailed description of the European space, being actively discovered by Russia at the end of XVII and beginning of XVIII centuries.

**Key words:** Russian literature at the end of XVII century, documentary and fiction, travel as a genre.

**A.B. Шунков**, канд. филол. наук, доц., проректор по научной и инновационной деятельности Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово, E-mail: alexandr\_shunkov@mail.ru

## ОБРАЗ ЕВРОПЫ В РУССКИХ ПУТЕВЫХ ЗАПИСКАХ КОНЦА XVII ВЕКА «ЗАПИСКИ ПУТЕШЕСТВИЯ ГРАФА БОРИСА ПЕТРОВИЧА ШЕРЕМЕТЕВА В ЕВРОПЕЙСКИЕ ГОСУДАРСТВА...»

Статья посвящена одному из ярких памятников русской книжности рубежа XVII–XVIII веков – запискам о путешествии в Европу, составленным Борисом Петровичем Шереметевым, фельдмаршалом, дипломатом эпохи Петра I. В статье записки Шереметева рассматриваются как образец книжного памятника, имеющего переходный характер. Для сочинения характерны такие черты поэтики, которые стали открытием русской литературы во второй половине XVII века, – это выражение индивидуального взгляда на предмет изображения, беллетризация документального повествования, привнесение в текст элементов театрализации как следствие влияния стиля барокко. В итоге как названные, так и другие приемы, использованные автором, направлены на детальное описание европейского пространства, активное открытие которого Россией стало происходить в конце XVII – в начале XVIII веков.

**Ключевые слова:** русская литература конца XVII века, документально-художественная литература, путешествие как жанр.

Рубеж XVII – начала XVIII века в российской истории представлен возросшим интересом русского человека к европейской культуре, открывавшейся для него в результате проведения Петром I реформ, носивших прозападнический характер. Одним из следствий государственных преобразований станет активизация дипломатического диалога России с европейскими странами, начало которому в переходный период русской культуры было положено Великим посольством 1697–1698 годов. Примеру Петра I активного познания европейского мира последовали крупные государственные деятели петровского времени, совершившие в это же время собственные «паломничества» на Запад не только с целью выполнения государственных внешнеполитических задач, но и открытия для себя нового культурного пространства. Одним из сопутствующих путешествию событий неизменно становились и описания новой картины мира – «путевые записки» участников и очевидцев происходившего [1; 2].

Генезис жанра литературного путешествия (хождение (паломнические записки) – путевые записки (статейные списки) – роман-путешествие) – отдельная тема, неоднократно становившаяся предметом научного исследования в отечественном литературоведении в разных аспектах [3; 4, с. 48–54]. Однако общее, что характеризует жанр на разных этапах его эволюции (от Древней Руси до Нового времени), – это его «пограничность» между литературой и деловой книжностью. Данный жанрообразующий признак «путевой литературы» отмечается в работах большинства исследователей [5, с. 319–346; 6, с. 257–265; 7, с. 5–25; 8; 9, с. 41–50; 10], что позволяет на отдельных книжных образцах проследить эволюцию мировоззренческих представлений автора, находящих свое выражение в словесном воплощении.

К традиции путевой книжности, получившей распространение в переходный период развития русской литературы (рубеж XVII–XVIII вв.), принадлежат «Записки путешествия графа Бориса Петровича Шереметева в европейские государства, в Краков, в Вену, в Венецию, в Рим, на Мальтийский остров» (в дальнейшем – «Записки Б. П. Шереметева»). Исторические причины, обстоятельства, детали маршрута, последствия путешествия Б. П. Шереметева в Европу, продолжавшегося почти два года (22 июня 1697 – 10 февраля 1699), на сегодняшний день прекрасно изложены в специальной литературе, равно как доступен и сам текст памятника, существующего в нескольких редакциях [11, с. 337–374].

Столь длительное странствование по странам Западной Европы русского человека само по себе уже является показательным примером того, как менялось представление о мире к концу XVII века. Известно, что согласно средневековой космографии, западу как части света в русском православном восприятии была отведена роль ада, наглядно изображавшегося в иконописной традиции «страшного суда». И наоборот – восточная часть вселенной воспринималась как средоточие святости, райского блаженства. «И насадил Господь Бог рай в Едеме **на востоке** (Курсив наш. – А. В.), и поместил там человека, которого создал», – читаем первое упоминание о географическом местоположении рая в Священном Писании (Быт. 2: 8).

Традиция паломнической литературы, начиная с первого в истории книжности Древней Руси «Хождения» игумена Даниила (нач. XII века) [12, с. 26–118], последовательно прививала идею о необходимости совершения христианином духовного подвига, связанного с посещением Святой земли, находящейся на Вос-

токе, и преклонением перед Гробом Господнем. Результатом духовного подвига должно было стать восстановление в себе образа Божьего, духовное приобщение к горнему миру [13]. В итоге, каноническая традиция паломнической литературы демонстрировала не только и не столько перемещение человека в горизонтальной плоскости земного пространства, сколько его восхождение, нравственное совершенствование, связанное с обретением «потерянного рая». Именно такая установка прослеживается в самом раннем памятнике русской паломнической литературы «Хождении» игумена Даниила: «Да будет же всем, читающим писание это с верою и с любовью, благословение от Бога, и от Святого Гроба Господня, и от всех мест этих святых: примут они награду от Бога наравне с ходившими по местам этим святым. Блаженны, увидев, поверившие, втройне же блаженны, не видя, верующие. Веря, пришел ведь Авраам в землю обетованную» [12, с. 117]. «Желание обрести утраченный рай заставляло средневекового человека искать его не только в «горнем мире», но и на земле, там, где сходятся небо и земля. И не всегда это были реальные путешествия, но и странствия по ландшафтам соборной души, ведь по сути дела сам человек представлял яркий образец такого локуса, в нем встречались небо и земля» [13].

Таким образом, русский человек на протяжении многовековой истории в познании и постижении законов бытия в большей степени был устремлен на восток, чем на запад, неизменно ассоциировавшийся с гибелью души. Именно по этой причине поступок ряда исторических деятелей Древней Руси при разных обстоятельствах и причинах бегства на Запад (Польша и Великое княжество Литовское) всегда получал отрицательную оценку современников. История имеет ряд показательных книжных примеров, в которых поступок беглеца на Запад не вызывал сострадания даже при всей той жестокости и суровости наказания, которое он мог получить со стороны государя в случае его покорного принятия складывавшихся отнюдь не благоприятных для него обстоятельств у себя на родине. Так, например, бегство Курбского в Литву и награда, полученная им от польского короля Сигизмунда II Августа на основе ленного права получает во владение город Ковель и окрестности Волыни, неизвестный книжник XVI века оценил как хуже смерти: «...Лутче ми смерть, нежели Курбьскаго княжения...», – так отзывался о нем анонимный древнерусский книжник, перефразировав слова Даниила Заточника» [14, с. 33].

Однако начиная с XVII века, ситуация в восприятии и оценке западноевропейского пространства начинает постепенно меняться [15, с. 31–46]. Исторические события (эпоха Смуты, Русско-польская война 1654–1667 гг. и другие события) не могли не изменить отношения русского человека к той части света, которая долгое время ассоциировалась с опасностью, грозящей для Руси. Европейский сюжет активно входил как повседневную жизнь русского человека, так и в пространство книжной культуры. «С тех пор, как Его Величество (царь Алексей Михайлович. Речь идет о Польском походе царя. – А. Ш.) был в Польше, видел тамошний образ жизни и стал подражать Польскому Королю, круг его понятий расширился: он начинает преобразовывать двор, строить здания красивее прежнего, украшать покои обоями и заводит увеселительные дома» [16, с. 207]. Война России с Польшей (1654–1667 гг.) во многом определила как дальнейший политический курс страны, так и ее новый культурный вектор развития, ориентированный на принятие и усвоение европейской модели мироустройства, что и было продолжено в эпоху Петра I.

О том, насколько европейское пространство в первой четверти XVIII века стало близко для русского человека и прочно укоренилось в его мировоззрении, может свидетельствовать одна из анонимных беллетристических повестей петровского времени «Гистория о Василии Кориотском...» [17, с. 50–58], в зачатке которой на равных правах уже используется «европейская» составляющая официального названия государства: «В **Российских Европиях** (курсив наш. – А. В.) некоторый живяше дворянин...» [17, с. 50].

Путевые записки (статейные списки русских послов), имевшие популярность в переходную эпоху, способствовали формированию нового представления о западном мире и позволяли России принимать и усваивать многие обычаи и потехи европейских монарших дворов, одним из которых, например, станет театр, занявший свое особое место в жизни царя Алексея Михайловича [18, с. 7–101]. Однако записки послов, составленные ими во время своего путешествия по Европе и содержащие подробное описание увиденного, сами по себе являются уникальными памятниками книжной культуры переходного времени.

Литературная природа жанровой формы путевых записок, определяемая как документально-художественная, позволяла их автору-составителю быть свободным в построении сюжета, в использовании книжных приемов, а, следовательно, проявлять индивидуальность как писателя, что в свою очередь является одним из признаков секуляризации русской литературы в переходный период ее развития. За приемами типизации повествования, широко распространенными именно в путевой литературе, тем не менее, просматривалась индивидуальность автора. «Авторское начало проявляется не только в отборе, но и в систематизации фактов: от воли писателя зависит то место, которое реалия займет в ряду других, ранее отобранных явлений действительности» [19, с. 308]. Приведенное наблюдение можно продолжить, конкретизировав его дополнительными уточняющими суждениями. Важным в проявлении авторского начала в путевых записках следует считать еще и тот факт, как автором изображаются увиденные им реалии, и как они включаются в общую сюжетную линию всего сочинения.

«Записки Б. П. Шереметева» как образец путевой книжности органично вписывается в жанровую традицию записок о путешествии своего времени. В исследованиях, посвященных этому книжному памятнику, отмечаются практически все признаки, характерные для традиции этого жанра, находящегося «на пограничье двух жанровых систем – документальной и художественной литературы» [19, с. 306]. В то же время наряду с традиционными жанрообразующими признаками путевых записок отмечается и определенная новизна этого сочинения как следствие влияния барокко на русскую культуру в переходный период ее развития. Одним из таких барочных элементов, придающих особый колорит поэтике «Записок Б. П. Шереметева», является энциклопедичность повествования, позволяющая русскому читателю войти в географическое, историческое, культурное пространство Европы. Очень много внимания уделено в «Записках ...» и реалиям, представляющим жизнь европейского человека в ее повседневном течении, и в ситуациях торжества и праздника. Б. П. Шереметев, находясь в длительном странствовании по Европе («по его охотѣ ... для видѣния тамошних странъ и государствъ» [20, с. 8], на основе своих наблюдений и впечатлений создает мозаику Европы, составленную из описаний городов, придворных церемониалов, нравов, обычаев, развлечений, пейзажных зарисовок местности, через которую проходила дорога вояжера, и многих других фактографических деталей европейской действительности, попадавших в поле его внимания. «А чрезъ которыя мѣста и города державы великаго нашего государя и иныхъ стран и государствъ путь нашъ надлежати будетъ и гдѣ какое о мнѣ будетъ поведение, и то все писано будетъ въ семь моемъ журналѣ» [20, с. 10].

Авторская установка подробно описывать все, что будет встречаться на пути следования, привносила особый колорит в образ Европы, который до этого в сознании русского человека порождал устойчивый ряд ассоциаций, связанных с опасностью для души русского человека. «Записки Б. П. Шереметева» наоборот несли в себе много того нового, что могло быть интересно не только автору-составителю сочинения, но и потенциальному читателю. Эта особенность путевой литературы петровского

времени отмечается и современными учеными: «... дипломат, рассказывая о стране, где он побывал, выступал в роли исследователя, пытающегося выявить общие тенденции, объяснить непонятное, зафиксировать типичное. Научно-исследовательское начало в путевых записках петровского времени настолько сильно, что современные специалисты в области истории, экономики, географии и других точных дисциплин используют эти произведения как материал документального порядка, не подвергая сомнению подлинность описаний» [19, с. 312].

Однако сочинение Б. П. Шереметева – это не просто документальный отчет о своем путешествии и общем количестве денег, потраченных им на разные нужды (хотя автор записок по-хозяйски точно приводит все счета и в конце выводит общую сумму, израсходованную за два года<sup>1</sup>). Русского путешественника не могут не заинтересовать и привлечь его внимание «дикий» явления европейской жизни, получающие развернутое описание с элементами беллетризации. Такими, например, фрагментами записок могут быть названы мифологизированные картины извержения вулкана на острове Стромболи, внушающий ужас и страх местным жителям: «... а на верху той горы непрестанно горитъ миля на двѣ кругом. И говорятъ, что тутъ жилище диаволомъ. И такъ они въ томъ увѣрены, что и намъ такъ сказывали. И многіе-де были такія причины, что многія фелюки съ людьми диаволами утаскиваемы бывали къ той горѣ и потопляемы въ море. А нынѣ кто ѣдетъ мимо той горы, ставятъ кругъ фелюкѣ<sup>1</sup> многіе кресты – тѣмъ-де спасаются» [20, с. 67].

Описания ряда чудес, связанные с почитанием святых, органично вписываются в традицию агиографического жанра и по своей стилистике, и по сюжетному развертыванию чуда как композиционного элемента жития. Примерами здесь могут служить, например, описание чуда святого Януария (кипение крови святого, хранящейся в стеклянном сосуде) в одном из храмов Неаполя, происходящего во время совершения литургии, на которой присутствовал Б. П. Шереметев вместе со своими спутниками. «Многажды же во время святыхъ литургій оная святая кровь пречудно показуется кипѣниемъ, аки бы жива. ... Бояринъ и съ нимъ бывшіе – самовидцы онаго преславнаго чудеси» [20, с. 90–91].

Отметим, что в записках Б. П. Шереметева эпизоды, в которых представлен рассказ о посещении им в Европе католических соборов и поклонения христианским святыням, хранящимся в них, – занимают особое место. Они образуют отдельную тематическую группу в сюжете записок. К числу наиболее интересных могут быть отнесены эпизоды, где представлен рассказ о поклонении мощам святителя Николая в городе Баре [20, с. 92–93], посещение мест в Италии, связанных с апостольскими именами Петра и Павла, осмотр и поклонение святыням, хранящимся в соборах Флоренции, Венеции, Неаполя, Рима и т.д. В объяснении самого автора-составителя «Записок...» столь пристальное внимание Б. П. Шереметева к святыням, проявляющееся в детальном их описании, объясняется одной из целей путешествия боярина – в Европу (Рим) он отправился в паломничество, чтобы поклониться апостолам Петру и Павлу, небесным покровителям военачальника во время войны с турками и крымскими татарами. «Тогда подѣхася оныхъ побѣдъ имѣлъ я за патроновъ и крѣпконадѣжныхъ помощниковъ Божиихъ верховныхъ апостоловъ Петра и Павла и далъ обѣщаніе ѣхать въ Римъ и поклониться честнымъ ихъ мощемъ» [20, с. 30–32]. Как отмечают исследователи, «эта фраза была расценена в Ватикане как начало переговоров по вопросу объединения католической и православной церквей» [19, с. 240]. Естественно, дипломат Б. П. Шереметев не получал и не мог получить от Петра I подобных поручений. Но интересен сам факт паломничества русского человека для поклонения святыням, находящимся не в Святой Земле (Иерусалиме), а тем, которые сосредоточены на Западе, на территории Римского престола.

Одна из таких святынь, которая произвела впечатление на русского дипломата, – это дом Богородицы в Лорето. Для осмотра Лорето русские путешественники специально задержались на сутки и в первую очередь для посещения дома Богородицы, чудесным образом перенесенного ангелами из Назарета. «Глаголютъ, тотъ домъ быти тотъ, который былъ въ Назаретѣ, въ которомъ Пресвятѣй Богородицѣ от архангела Гавриила было благовѣщаніе и въ которомъ воспитала сына своего, господя

<sup>1</sup> «Будучи онъ бояринъ Борисъ Петровичъ по волѣ великаго государя, ... в семь вышеписаномъ пути, истратилъ ... двадцать тысячъ пятацотъ пятацать рублей...» [20, с. 103].

<sup>2</sup> Филиага – парусно-гребное судно.



нашего Иисуса Христа...» [20, с. 51]. Святыня в «Записках...» получает детальное описание: в поле внимания рассказчика попадают предметы, находящиеся в доме («сосуды, чашечка и блюда, из которых сама Пресвятая Богородица и сын и Бог ея питался, глиняные»). Данный фрагмент интересен в том плане, что он одновременно демонстрирует особенности восприятия путешественником увиденного им сакрального предмета: с одной стороны он находится под воздействием священного трепета перед святыней, понимая, какой с ней связан масштаб событий, а с другой – в этом описании просматривается и чисто человеческий интерес и любопытство к увиденному.

От внутреннего переживания события евангельской истории, вызванного созерцанием святыни, автор-составитель записок обращается к описанию ее внешней формы: материала, из которого сделан дом, как он обустроен и сохраняем сейчас и др. «Тот домъ – палата каменная, стоитъ безъ фундамента четыреста лѣтъ, а стоитъ нынѣ въ великой церквѣ. И кругъ того дому снаружи обдѣлано вновь палатою изъ мрамора и по всему вырѣзаны притчи евангельскія и иныя весьма богато и искусно. И скрѣпь въ той церквѣ ея Пресвятая Богородица для дому ея, присланный отъ всѣхъ монаховъ и отъ великихъ знатнѣйшихъ особъ, отъ каменьева: алмазовъ, яхонтовъ, изумрудовъ и иныхъ, также отъ золота, серебра и жемчугу – превеликий и неисчетный, чаю, будетъ на нѣсколько миллионовъ» [20, с. 51].

Официально заявив о своем намерении поклониться святыням, Б. П. Шереметев не мог не встречаться с католическим духовенством и непосредственно папой римским Иннокентием XII. Это отдельная тема, получающая свое развитие в сюжете «Записок Б. П. Шереметева». Чем она интересна? Для историков – это материал по изучению политической ситуации в Европе конца XVII века и участия Русского государства в европейских процессах. С историко-литературной точки зрения эти сюжетные эпизоды дают дополнительные возможности в расширении темы исследования «европейского сюжета и мотива» [21, с. 18–100] в русской литературе переходного периода.

Выше уже нами было отмечено, что европейское пространство (Рим) в восприятии русского человека ассоциировался с угрозой для православия, покушением на национальные интересы и их попрание. Однако со второй половины XVII века ситуация постепенно начинает меняться, а особенно «после воцарения Петра I “латиняне” заметили, что традиционное неприятие русскими католического мира стало уступать место осторожному интересу» [19, с. 260]. «Записки Б. П. Шереметева» позволяют увидеть, как происходило изменение отношения русского человека к тому, что еще вчера казалось опасным. Встреча Б. П. Шереметева с понтификом – отдельный сюжет в повествовании «Записок...», демонстрирующий новизну во взаимоотношении двух миров. Не рассматривая подробно ожидания Рима от встречи с русским дипломатом (они подробно освещены в специальных исследованиях этого вопроса<sup>3</sup>), остановимся на описании поведения в этой истории Б. П. Шереметева.

Официальная встреча русского дипломата и папы римского состоялась 27 марта 1698 года, о чем подробно можно прочитать в составленных путевых записках. Описание аудиенции дано согласно книжной традиции, чину, предусматривавшему соблюдение определенных жанровых требований, одним из которых было обязательное включение произносившихся речей участников проводимого церемониала. Другим обязательным требованием жанрового канона «чиновников»<sup>4</sup> было подробное описание поведения участников самого церемониала: их местоположения, жестов, общего поведения на протяжении всей церемонии и т.д. С этой стороны записки выглядят весьма интересно и позволяют рассматривать их в контексте традиции церемониальной книжности, занимавшей не последнее место в придворной культуре уже второй половины XVII века – эпохе правления царя Алексея Михайловича.

Соблюдая общую схему дипломатического церемониала при встрече с папой Иннокентием XII, Б. П. Шереметев в то же время позволяет себе отступить от правил поведения русского человека и поступает при встрече с папой, нарушая русский церемониал, но соблюдает правила европейского этикета, – целует ногу понтифика, как того велит церемониал. Хотя в самом тексте записок этого момента нет. Автор-составитель описывает аудиенцию совершенно иначе. Принятый папой Иннокентием XII

Б. П. Шереметев целует у него руку, как это можно прочитать в «Записках...»: «И бояринъ, выслушавъ рѣчь, цѣловалъ папину руку, а папа, объѣмъ его, поцѣлывалъ въ голову и зѣло принималъ любезно и весело» [20, с. 59]. «Б. П. Шереметев подчинился придворному этикету Ватикана, требовавшему “целования ноги” понтифика. Этот церемониал соблюдали все европейские короли-католики и не видели в нем ничего зазорного. <...> Б. П. Шереметев был одним из первых русских дипломатов, согласившихся “приложиться к ногѣ” римского папы, что наотрез отказывались делать до него послы Московского государства» [19, с. 265]. Таким образом, «Записки Б. П. Шереметева...» как книжный памятник, принадлежащий эпохе переходного времени, демонстрирует новую модель поведения государственного деятеля, принимающего церемониальные традиции католической Европы, теперь уже не вызывающей ассоциации с гибелью души.

Вхождение в инокультурное пространство Европы, все больше интересующее и привлекающее внимание русского человека, заметно не только на высоком дипломатическом уровне, но и в обыденном, повседневном течении жизни. Путешественника не может не привлекать мир, в который он перемещается, следуя внутреннему своему желанию «по охотѣ его для видѣнія тамошнихъ странъ» [20, с. 34]. Насколько органичным для русского человека оказался мир, могут служить такие примеры, как облачение в европейское платье, в котором Б. П. Шереметев постоянно предстает перед монархами: «Къ тому столу ѣздилъ бояринъ о осьмомъ часу ночи, убравшись въ нѣмецкое платье» [20, с. 36].

Не оставляет без внимания Б. П. Шереметев и увеселительные мероприятия, которые доставляют русским путешественникам массу положительных эмоций. «И у него ужинали и банкетовали, и съ дочерью его и съ иными панями, которыя пришли изъ замку отъ пань подскарбиной, танцовали часу до девятой ночи» [20, с. 16]. «И потомъ позвали до стола въ другую палату, и сѣли кругъ стола круглаго, в кушаньѣ довольство было изрядное. И пили венгерское вино, <...> и во всемъ удовольствование было великое» [20, с. 17]. «И между собою танцовали, потомъ кушали всѣ вмѣстѣ, а въ кушаньѣ и во всемъ великолѣпие было многое» [20, с. 36–37].

В душе у Б. П. Шереметева находят отклик и потехи, в которых он принимает участие: «Ноября въ 14 день изволилъ бояринъ ѣздить из Кракова въ поле и тѣшился метаниемъ стрѣлъ изъ луковъ со знакомцы и съ людьми, бывшими при немъ, которой стрѣльбы смотрѣли многие поляки и нѣмцы» [20, с. 14]. В этом же ряду находится и посещение в Неаполе зверинца, о котором автор оставляет запись: «Потомъ были во звѣринцѣ и видѣли большихъ львовъ, и львицъ, и по полугоду молодыхъ львовъ, также барсовъ, медвѣдей, волковъ, лисицъ, песцовъ бѣлыхъ, котовъ морскихъ и великихъ орловъ» [20, с. 98].

В Неаполе, например, внимание Б. П. Шереметева привлекает система обучения в духовной академии иезуитов, «въ которой учатъ письменнымъ всякимъ наукамъ и инымъ многимъ художествамъ, и бояринъ ѣздилъ» [20, с. 93]. Здесь же, в академии, Б. П. Шереметеву продемонстрировали обучающие поединки с холодным оружием и искусством танца. «Потомъ казали, как бивались прежние богатыри копьями и саблями, убравъ шесть человекъ въ латы. Потомъ многие знатныхъ отцовъ дѣти бились на рапирахъ. <...> Потомъ, поставя изъ дерева сдѣланную лошадь, всякия волтижирования оказывали, садясь на ту лошадь и черезъ перескакивая, а наконецъ разные танцы и миноветы танцовали. Всему этому учат особливые мастера – мирские люди, а не иезуиты» [20, с. 94]. Нетрудно заметить, что подобная методика обучения через два десятилетия будет представлена и в российской системе образования и изложена в знаменитом сочинении «Юности честное зерцало, или показание к житейскому обхождению» (1717). Первый учебник хорошего тона, появившийся в России как результат культурных реформ Петра I, будет направлен «на воспитание типа общеевропейской культуры бытового поведения, характерной для дворянства», а также будет содержать в себе перечень наук, обязательных для овладения: «иностранные языки, верховая езда, фехтование, танцы, светский разговор – все это неотъемлемые признаки воспитанного дворянина, почерпнутые из европейского дворянского быта» [22, с. 21]. По этому поводу можно высказать предположение, что путешествия русских дипломатов, совершавшиеся на рубеже

<sup>3</sup> «Получив ложные сведения о склонности Б. П. Шереметева к унии, понтифик через русского военачальник, как “апостола новой веры”, попытался осуществить проект католизации России» [19, с. 261].

<sup>4</sup> Чиновники – особый книжный жанр, предусматривавший подробное описание проведения различного рода церемонии.

XVII–XVIII веков, не могли не заложить и основы будущего просветительской деятельности Петра I, а подробно составленные описания увиденного явились в России прообразами многих нововведений.

Таким образом, «Записки путешествия графа Бориса Петровича Шереметева в европейские государства...» как документально-художественный книжный памятник обладает теми признаками, которые органично вписывают его в литературную традицию переходного времени, также представленными книжными памятниками, обладающими двойственной природой<sup>5</sup>. Одним из наиболее заметных таких признаков является образ автора-составителя записок, демонстрирующий тот тип творческой личности, которая уже не связана традициями средневековой литературы. Раскрепощенность авторского сознания позволяет писать свободно о том, что он видел сам. Акценты

ставить на те моменты путешествия, которые интересны с его точки зрения. В итоге на всем повествовательном пространстве «Записок...» как из отдельных фрагментов складывается образ Европы, предстающий в своем многообразии нравов народов, политических и культурных традиций, исторических реалиях прошлого и настоящего. Можно сказать, что сочинения путевого характера рубежа XVII–XVIII веков в силу своей жанровой природы явились одним из механизмов культурных преобразований в России, носивших переходный характер. Путевая литература не могла не выполнить ту функцию, которая ей была предназначена самой природой жанра, – посредством слова ввести читателя в совершенно другое культурное пространство, раскрыть перед ним мир, традиции которого будут приняты Россией в первой четверти XVIII века, превратив ее в «Российские Европии».

#### Библиографический список

1. *Путешествие стольника П.А. Толстого по Европе, 1697–1699*. Москва: Наука, 1992.
2. Матвеев А.А. Архив, или статейный список, Московского посольства, бывшего во Франции из Голландии инкогнито в прошлом, 1705 году, сентября в 5 день. *Русский дипломат во Франции. Записки Андрея Матвеева*. Ленинград, 1972.
3. Россия и Запад: взаимосвязи и взаимовлияние (IX – начало XX в.). Available at: <http://i.uran.ru/ruswest/>
4. Кириллин В.М. Различные подходы при изучении западной темы в древнерусской литературе (к вопросу о комплексном анализе). *Древняя Русь. Вопросы медиевистики*. 2002; 2(8).
5. Лихачев Д.С. Повести русских послов как памятники литературы. *Путешествия русских послов XVI – XVII вв.: Статьи и списки*. Москва; Ленинград, 1954.
6. Белоброва О.А. Черты жанра хождений в некоторых древнерусских письменных памятниках XVII века. *История жанров в русской литературе X–XVII веков. ТОДРЛ*. Ленинград, 1972; Т. 27.
7. Прокофьев Н.И. Хожения: путешествие и литературный жанр. Вступительная статья. *Книга хожений: Записки русских путешественников XI–XV веков*. Москва: Сов. Россия, 1984.
8. Травников С.Н. *Путевые записки петровского времени: поэтика жанра*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1991.
9. Глушанина Н.И. К проблеме жанрового своеобразие «Архива, или статейного списка» А.А. Матвеева. *Исследования по истории литературы и общественного сознания феодальной России*. Новосибирск, 1992; Вып.16.
10. Михайлов В.А. Эволюция жанра литературного путешествия в произведениях писателей XVIII–XIX веков. Диссертация ... кандидата филологических наук. Волгоград, 1999.
11. Ольшевская Л.А., Решетова А.А., Травников С.Н. Археографический обзор списков и редакций «Путешествия по Европе боярина Б. П. Шереметева». *Путешествие по Европе боярина Б.П. Шереметева 1697–1699*. Москва: Наука, 2013.
12. Хождение игумена Даниила. *Библиотека литературы Древней Руси*. Санкт-Петербург: Наука, 1997; Т. 4.
13. Чумакова Т.В. «Странник я на земле». *Человек в поисках рая (по материалам древнерусской книжности)*. Available at: [http://palomnic.org/bibl\\_lit/drev/chumakova/](http://palomnic.org/bibl_lit/drev/chumakova/)
14. Калугин В.В. *Андрей Курбский и Иван Грозный (Теоретические взгляды и литературная техника древнерусского писателя)*. Москва: «Языки русской культуры», 1998.
15. Черная Л.А. Образ «Запада» в русской культуре XI–XVII вв. *Россия и Запад: диалог или столкновение культур*. Москва, 2000.
16. Нынешнее состояние России, изложенное в письме к другу, живущему в Лондоне. Сочинение Самуила Коллинса, который девять лет провел при Дворе московском и был врачом царя Алексея Михайловича. *Утверждение династии*. Москва, 1997.
17. История о российском матросе Василии Кориотском и о прекрасной королевне Ираклии Флоренской земли. *Русская литература XVIII века*. Сост. Г.П. Макогоненко. Ленинград, 1970.
18. Демин А.С., Державина О.А., Робинсон А.Н. Появление театра и драматургии в России в XVII в. *Первые пьесы русского театра*. Москва: Наука, 1972.
19. Ольшевская Л.А., Травников С.Н. Шереметев – украшение России *Путешествие по Европе боярина Б. П. Шереметева 1697–1699*. Москва: Наука, 2013.
20. *Путешествие по Европе боярина Б. П. Шереметева. 1697–1699*. Москва: Наука, 2013.
21. Сюжеты западно-европейской литературы. *Словарь-указатель сюжетов и мотивов русской литературы: экспериментальное издание*. Авт.-сост. Е.В. Капинос, Е.Н. Проскурина; отв. ред. Е.К. Ромодановская. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2006; Вып. 2.
22. Лебедева О.Б. *История русской литературы XVIII века*. Москва: Высшая школа, 2000.
23. Шунков А.В. Литературные приемы в документальном тексте переходного периода (Григорий Котошихин «О России в царствование Алексея Михайловича»). *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46): 244–248.

#### References

1. *Puteshestvie stol'nika P.A. Tolstogo po Evrope, 1697–1699*. Moskva: Nauka, 1992.
2. Matveev A.A. Arhiv, ili statejnyj spisok, Moskovskogo posol'stva, byvshago vo Francii iz Gollandii inkognito v proshlom, 1705 godu, sentyabrya v 5 den'. *Russkij diplomat vo Francii. Zapiski Andreya Matveeva*. Leningrad, 1972.
3. Rossiya i Zapad: vzaimosvyazi i vzaimovliyanie (IX – nachalo XX v.). Available at: <http://i.uran.ru/ruswest/>
4. Kirillin V.M. Razlichnye podhody pri izuchenii zapadnoj temy v drevnerusskoj literature (k voprosu o kompleksnom analize). *Drevnyaya Rus'. Voprosy medievistiki*. 2002; 2(8).
5. Lihachev D.S. Povedi russkikh poslov kak pamyatniki literatury. *Puteshestviya russkikh poslov XVI – XVII vv.: Statejnye spiski*. Moskva; Leningrad, 1954.
6. Belobrova O.A. Cherty zhanra hozhdenij v nekotoryh drevnerusskikh pis'mennyh pamyatnikah XVII veka. *Istoriya zhanrov v russkoj literature X–XVII vekov. TODRL*. Leningrad, 1972; T. 27.
7. Prokof'ev N.I. Hozheniya: puteshestvie i literaturnyj zhanr. Vstupitel'naya stat'ya. *Kniga hozhenij: Zapiski russkikh puteshestvennikov XI–XV vekov*. Moskva: Sov. Rossiya, 1984.

<sup>5</sup> Как вариант может быть приведено сочинение Григория Котошихина «О России в царствование Алексея Михайловича», написанное в 1666–1667 гг. и содержащее в себе описание жизни Московского государства. По своей природе памятник также представляет собой синтез документальной и литературной традиции, что нами было продемонстрировано в одной из статей.]

8. Travnikov S.N. *Putevye zapiski petrovskogo vremeni: po`etika zhanra*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1991.
9. Glushanina N.I. K probleme zhanrovogo svoeobraziya «Arhiva, ili statejnogo spiska» A.A. Matveeva. *Issledovaniya po istorii literatury i obshchestvennogo soznaniya feodal'noj Rossii*. Novosibirsk, 1992; Vyp.16.
10. Mihajlov V.A. *Evoluciya zhanra literaturnogo puteshestviya v proizvedeniyah pisatelej XVIII–XIX vekov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 1999.
11. Ol'shevskaya L.A., Reshetova A.A., Travnikov S.N. Arheograficheskij obzor spiskov i redakcij «Puteshestviya po Evrope boyarina B. P. Sheremeteva». *Puteshestvie po Evrope boyarina B.P. Sheremeteva 1697–1699*. Moskva: Nauka, 2013.
12. Hozhdenie igumena Daniila. *Biblioteka literatury Drevnej Rusi*. Sankt-Peterburg: Nauka, 1997; T. 4.
13. Chumakova T.V. «Strannik ya na zemle». *Chelovek v poiskah raya (po materialam drevnerusskoj knizhnosti)*. Available at: <[http://palomnic.org/bibl\\_lit/drev/chumakova/](http://palomnic.org/bibl_lit/drev/chumakova/)>
14. Kalugin V.V. *Andrej Kurbskij i Ivan Groznyj (Teoreticheskie vzglyady i literaturnaya tehnika drevnerusskogo pisatelya)*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.
15. Chernaya L.A. Obraz «Zapada» v russkoj kul'ture XI–XVII vv. *Rossiya i Zapad: dialog ili stolknovenie kul'tur*. Moskva, 2000.
16. Nyneshnee sostoyanie Rossii, izlozhennoe v pis'me k drugu, zhivuschemu v Londone. Sochinenie Samuila Kollinsa, kotoryj devyat' let provel pri Dvore moskovskom i byl vrachom carya Alekseya Mihajlovicha. *Utverzhdenie dinastii*. Moskva, 1997.
17. Gistoriya o rossijskom matrose Vasilii Koriotskom i o prekrasnoj korolevne Iraklii Florenskoj zemli. *Russkaya literatura XVIII veka*. Sost. G.P. Makogonenko. Leningrad, 1970.
18. Demin A.S., Derzhavina O.A., Robinson A.N. Poyavlenie teatra i dramaturgii v Rossii v XVII v. *Pervye p'esy russkogo teatra*. Moskva: Nauka, 1972.
19. Ol'shevskaya L.A., Travnikov S.N. Sheremetev – ukrashenie Rossii *Puteshestvie po Evrope boyarina B. P. Sheremeteva 1697–1699*. Moskva: Nauka, 2013.
20. *Puteshestvie po Evrope boyarina B. P. Sheremeteva. 1697–1699*. Moskva: Nauka, 2013.
21. Syuzhety zapadno-evropejskoj literatury. *Slovar'-ukazatel' syuzhetov i motivov russkoj literatury: `eksperimental'noe izdanie*. Avt.-sost. E.V. Kapinos, E.N. Proskurina; otv. red. E.K. Romodanovskaya. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN, 2006; Vyp. 2.
22. Lebedeva O.B. *Istoriya russkoj literatury XVIII veka*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
23. Shunkov A.V. Literaturnye priemy v dokumental'nom tekste perehodnogo perioda (Grigorij Kotoshihin «O Rossii v carstvovanie Alekseya Mihajlovicha»). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46): 244–248.

Статья поступила в редакцию 12.01.15



# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 725.94(510)+94(510)

**An S.A.**, PhD, professor, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: s.an2010@yandex.ru

**Vorsina O.A.**, Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: huayuan@mail.ru

**Pasechnik V.V.**, assisting teacher, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: Skiper31@yandex.ru

**CAO-AO AS A UNIQUE MONUMENT OF MANICHAEAN TEMPLE ARCHITECTURE.** The article studies a sanctuary of Cao Ao. It is a unique monument of Manichean temple architecture. The authors presented the history of its creation and described the appearance of the sanctuary. A relief image of Mani in the image of Bodhi is also presented in the article. It is the world's only well-preserved sculpture relating to the Manichaeism religious tradition. Utensils, found in the vicinity of the temple of Cao Ao, provide insights into the processes of inculturation of Manichaeism in the environment of traditional Chinese beliefs which took place in the past. The ethics of Manichaeism is analyzed, its key motifs are considered, which are reflected among the Turkic-speaking peoples who inhabited the north of China. The fact of the continued existence of Manichaeism communities in China is of particular interest, as well as mutual teaching of Mani, some forms of Buddhism and Taoism.

**Key words:** Mani, Bodhi, Manichaeism, temple architecture, monument, taoism, sculpture, inculturation, culture of Turks.

**С.А. Ан**, доктор наук, проф. АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: s.an2010@yandex.ru

**О.А. Ворсина**, канд. искусствоведения, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: huayuan@mail.ru

**В.В. Пасечник**, ассистент АлтГПУ, г. Барнаул, E-mail: Skiper31@yandex.ru

## ЦАО АО – УНИКАЛЬНЫЙ ПАМЯТНИК МАНИХЕЙСКОЙ ХРАМОВОЙ АРХИТЕКТУРЫ

В статье рассмотрен последний сохранившийся памятник манихейской храмовой архитектуры – святилище Цао Ао. Авторами представлена история его создания и описан внешний вид памятника. Скульптура Манни в образе Бодхи, а также предметы утвари, найденные в окрестностях храма Цао Ао, позволяют судить о происходивших в прошлом процессах инкультурации манихейства в среду традиционных китайских вероучений.

**Ключевые слова:** Мани, Бодхи, манихейство, храмовая архитектура, памятник, даосизм, скульптура, инкультурация, культура тюрков.

Изучение культурных памятников, связанных с гностическими учениями, представляет собой сложную культурологическую и искусствоведческую задачу. К сожалению, лишь немногие оригинальные произведения данного направления сохранились в целостности. Этот факт связан с тем, что гностиков подвергали гонениям, их тексты сжигались, а святилища разрушались. Вплоть до конца XIX века, о культуре гностиков можно было говорить, лишь обращаясь к второстепенным источникам, то есть к трудам ересиологов и полемистов. Лишь благодаря ряду археологических открытий новейшего времени, исследователи располагают отдельными образцами высокой теургической поэзии, такими как псалмы и гимны, храмовая архитектура и живопись. Мотивы таких синкретических учений, как мандейство и манихейство, нашли своё отражение в искусстве средневекового востока, оказав тем самым влияние на развитие каллиграфии, иллюстрации, скульптуры и архитектуры. Например, в Китае сохранились манихейские фрески, памятники храмового зодчества, а также множество предметов утвари, связанных с данной традицией. Проблема инкультурации манихейства в китайскую культуру освещается главным образом в зарубежных источниках, по этой причине в данной статье нами использовались материалы с китайских электронных ресурсов (материалы предоставлены в авторском переводе О.А. Ворсиной).

Манихейство разительно отличалось от религиозно-философских учений Китая. Главное отличие заключалось в жесткой дуалистической модели мира, где материя противопоставлялась вселенскому духу. Оба этих начала имеют свою персонификацию, – Отец Тьмы и Отец Величия соответственно, также упоминается ещё одна ключевая фигура в этом конфликте – Первочеловек-Ормазд, порождение Жизни. Вселенная возникла в результате покушения материи-тьмы на чистоту духа-света и, как следствие, их смешения. Конечная цель существования Вселенной – освобождение частиц духа из плена материи. Всякая природная жизнь, повторяющаяся снова и снова в нечистом, телесном мире представляет собой процесс духовного развития, целью которого является опять же освобождение от материального естества. Такая система возникла на территории Ирана в результате слияния элементов зороастризма, раннего христианства, восточных вероучений, а также эллинистических и еврейских мистических школ. Манихейство оказало огромное влияние на культуру древнетюркских народов, а в Уйгурском каганате получило статус государственной религии. Тюркское влияние на Китай в свою очередь было связано с распространением манихейства в северных провинциях Поднебесной. Исторически манихейство, или на китайском языке – «мудрое учение», получило распространение в Китае после 694 г. н. э. Долгое время

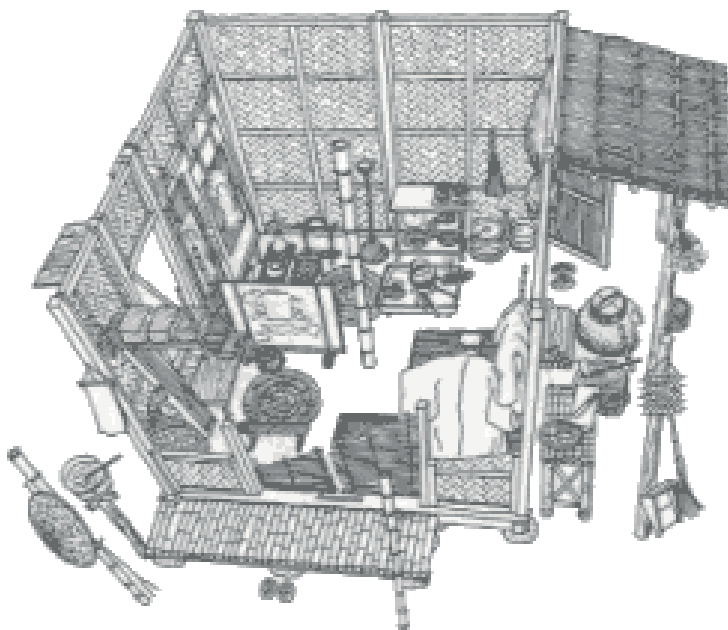
манихейство существовало как уйгурская религиозная секта, и признавалось лишь как варварская, чужеземная традиция, наряду с зороастризмом и несторианством [1, с. 456]. Некоторые манихейские тексты даже были включены в буддийский и даосский каноны, оказав незначительное влияние на развитие этих вероучений. После 1370 г. во времена династии Мин, на манихейцев обрушились гонения со стороны государственной власти. Император Чжу Юаньчжан посчитал название манихейства – «учение света» (минцзяо) прямым вызовом девизу его правления – Мин чжао (Династия света), в результате чего из страны были изгнаны верующие, уничтожены монастыри, и постепенно манихейство слилось с другими религиями.

Из всех культовых сооружений, связанных с распространением учения Мани в Китае лучше всего сохранился храм Цао Ао (草庵) расположенный в уезде Цзиньчэнь округа Цюаньчжоу провинции Фуцзянь. Это единственное в мире полностью сохранившееся культовое сооружение манихеев. Изначально, храм был построен во времена династии Сун в районе Шаосин из прессованной травы, именно поэтому он называется «Травяная хижина» или «Травяной монастырь». Однако в 1399 г. н.э. храм был превращён в каменное строение.

Следует отметить, что само сооружение внешне практически неотличимо от зданий светского назначения. Это обусловливается тем фактом, что в китайской традиционной архитектурной традиции установилось всего пять типов построек. Российский филолог-китаист В.М. Алексеев, побывав в Китае, так пишет про китайские храмы: «Китайский храм обыкновенного типа – это большая фанза, у которой переплёт стен изукрашен орнаментом, несколько более затейливым, чем у других фанз» [2, с. 312].

В храме Цао Ао сохранилось рельефное изображение Мани в образе Будхи (Пробудившегося) [4]. Скульптура имеет высоту 1,52 метра, ширину – 0,83 метра. Будда Мани сидит на пьедестале в позе лотоса, раскинув одеяния. Фигура вырезана из светлого гранита с зелёными и розовыми оттенками. У Будды длинные волосы, брови изогнуты, большие уши, длинные усы опускаются на подбородок. На нём одежда с широкими рукавами без пояса, руки сложены на скрещенных ногах (ладонями вверх), на запястьях – подвязки-бабочки. На заднем фоне – радиально расходящиеся волны и четыре символа. Постамент украшен тремя рельефами, на центральном стоит отметить композицию из двух антропоморфных фигур и равноконечного манихейского креста. Подобные кресты, расширяющиеся в стороны, встречаются в древнехакасских захоронениях в Южной Сибири. Исследователи отмечают высокое мастерство скульптора, создавшего изваяние. Скульптура практически не подверглась воздействию времени и заслуженно считается уникальным произведением искусства. Следует так же отметить, что эта статуя была памятным талисманом на первом международном симпозиуме манихейства в августе 1987 года.

В окрестностях храма также были сделаны ценные археологические находки – в двадцати метрах святилища была найдена хорошей сохранности круглая чёрная блестящая чаша, а так же более шестидесяти осколков. Диаметр чаши составлял 18,5 см, высота – 6,5 см, на дне чаши выгравировано три иероглифа, значение которых можно передать как «манихейская община» [5]. Диаметр иероглифов составлял примерно 6,5 см, на других фрагментах было одинаково выгравировано «манихейство», «учение» и «община». Возможно, в начале эпохи Сун обжигали такие глянцевые черные чаши, в Цзиньчэнье их количество достаточно велико. В традиционной китайской культуре начертание иероглифов на



Реконструкция храма Цао Ао [3].

посуде было связано с культом умерших предков. С помощью таких чаш и мисок совершались обряды возлияния и почитания предков. Этот факт подчёркивает специфику китайского манихейства и эклектичность китайской традиционной культуры в целом. Манихейцы возводили сам принцип размножения к злumu, материальному началу и, как следствие, ставили под сомнение ценность продолжения рода и родовых отношений. В общине манихеев генеалогический культ выглядит инородным элементом, навязанным традициями автохтонного населения. Тем не менее, возможно, в манихейской общине у этой традиции было и другое значение – имя Мани, его учения и название манихейской общины, начертанные на посуде, должны были очистить пищу и питье от тёмного, нечистого начала, которое так или иначе присутствует в материальной природе. По этим же соображениям, члены манихейской общины, соблюдая духовную чистоту, не могли принимать пищу из одной посуды с непосвященными прихожанами и паломниками.

В пригороде Цюаньчжоу тоже имелись подобные открытия, гравировки на них подтверждали их принадлежность к манихей-



Центральная часть постаментa, украшенная антропоморфными фигурами и манихейским крестом [3].

скому учению. Эти артефакты датируются временем правления династии Юань. В письменных источниках этого времени о Мани говорится как о бодхисатве Маджурши, о его учении же говорится, что оно «правда, написанная на утёсе и передает весь свет Будды» [6].

Только в XX веке началось восстановление храма. В 1923 году буддийские монахи начали собирать пожертвования с целью его реставрации. И уже в 1938 году храм был реконструирован. Помимо прочих реставрационных работ, были так же

навешаны двери на каменные столбы, а на колоннах у входа помещены парные надписи: «Эти саддармы чисты, широта знаний является связующим звеном». До 1961 года каменный храм Цао Ао был единственным памятником культуры, охраняемым правительством провинции Фуцзянь. Делегации проекта ЮНЕСКО «Морской шёлковый путь» трижды исследовали храм – в 1991, 1997 и 1998 годах. Эксперты пришли к заключению, что скульптура Будды Мани является единственной в мире наиболее хорошо сохранившейся реликвией манихейства.

Открытие на территории Китая памятников манихейской храмовой архитектуры, предметов утвари и связанных с этой

традицией письменных источников, говорит о масштабах манихейской экспансии в тот период, а также о сложном взаимодействии манихейского и буддийского мировоззрений. Тот факт, что Мани, включивший в своё учение многие элементы буддизма, сам впоследствии был признан одним из Будд, и был даже создан канонический скульптурный образ, говорит о глубоком взаимном влиянии буддизма и манихейства на уровне религиозного сознания и искусства. И, как следствие, изучение феномена инкультурации манихейства в культуру Китая, позволяет по-новому взглянуть на кросс-культурные процессы, протекавшие в Евразии в первые века нашей эры.

#### Библиографический список

1. Алексанян А.Г. Учение света» в Китае: аспекты изучения этапов инкультурации. *Труды «Русской Антропологической школы»*. 2009; 6.
2. Алексеев В.М. *В старом Китае. Дневники путешественника. 1907 г.* Москва, 1958.
3. *Реконструкция и внешний вид храма Цао Ао*. Available at: <http://www.gakugei-pub.jp/mokuroku/kenron/299zyubu/reibun2.htm>
4. *Скульптура Будды Мани*. Available at: <http://baike.baidu.com/picture/311826/>
5. *Чаша, найденная в окрестностях Цао Ао*. Available at: <http://confusingstone.pixnet.net/blog/post/27052883>
6. *Мани-бодхисаттва*. Available at: [http://www.gmw.cn/content/2005-04/14/content\\_216134.htm](http://www.gmw.cn/content/2005-04/14/content_216134.htm)

#### References

1. Aleksanyan A.G. Uchenie sveta» v Kitae: aspekty izucheniya `etapov inkul'turacii. *Trudy «Russkoj Antropologicheskoy shkoly»*. 2009; 6.
2. Alekseev V.M. *V starom Kitae. Dnevnik puteshestviy. 1907 g.* Moskva, 1958.
3. *Rekonstrukciya i vneshnij vid hrama Cao Ao*. Available at: <http://www.gakugei-pub.jp/mokuroku/kenron/299zyubu/reibun2.htm>
4. *Skul'ptura Buddy Mani*. Available at: <http://baike.baidu.com/picture/311826/>
5. *Chasha, najdennaya v okrestnostyah Cao Ao*. Available at: <http://confusingstone.pixnet.net/blog/post/27052883>
6. *Mani-bodhisattva*. Available at: [http://www.gmw.cn/content/2005-04/14/content\\_216134.htm](http://www.gmw.cn/content/2005-04/14/content_216134.htm)

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК УОТ 78

**Zeynally O.N.**, senior teacher, Baku Musical Academy n.a. U. Gadzhibeili (Baku, Azerbaijan), E-mail: Zeynalli86@mail.ru

**EXPERIENCE OF FLUTE PERFORMANCES IN AZERBAIJAN.** This article summarizes the historical and practical experience of playing a wind instrument of the European type in Azerbaijan. The emergence and development of playing a wind instrument of the European type is associated with the interaction of national musical culture with Russian and European. As the researcher states this has led to the development of musical culture in general. The author talks about the ancestor flute school, the opening and development of flute class at the Conservatory. The article also refers to the followers of the creators of the best flute school, who passed their experience, shared methodological principles to future generations. Members of this generation, in turn, did research work, including gathering materials on the method of performing and teaching to play flute, and brought up a huge number of students who today are teachers, artists and soloists.

**Key words:** musical culture of Azerbaijan, tradition of playing wind instruments in Azerbaijan.

**О.Н. Зейналлы**, ст. преп. Бакинской Музыкальной Академии имени У. Гаджибеили, г. Баку, E-mail: Zeynalli86@mail.ru

## ОПЫТ ФЛЕЙТОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

В статье обобщается исторический и практический опыт исполнительства на духовых инструментах европейского типа в Азербайджане. Появление и развитие исполнительства на духовых инструментах европейского типа связано с взаимодействием национальной музыкальной культуры с российской и европейской. Это способствовало всестороннему развитию музыкальной культуры в целом. Автор рассказывает о родоначальнике флейтовой школы, о появлении и развитии флейтового класса в консерватории. Также в статье говорится о лучших последователях создателя флейтовой школы, которые передали свой опыт, поделились методическими принципами с последующим поколением. Представители этого поколения в свою очередь создали научные труды, содержащие материалы о методике исполнительства и педагогики, а также воспитали огромное количество студентов, которые на сегодняшний день являются преподавателями, артистами и солистами оркестров.

**Ключевые слова:** музыкальная культура Азербайджана, традиции исполнительства на духовых инструментах в Азербайджане.

Чрезвычайная значимость практики исполнения на духовых инструментах и возрастающая потребность в специальной методической литературе, обуславливают появление в печати работ, обобщающих практический опыт в области методики обучения игре на духовых инструментах. Хотя в проблеме подготовки исполнительских кадров всё ещё господствует эмпирический подход, в настоящее время не приходится доказывать, что в любом виде музыкально-исполнительского искусства, должное развитие практики без знания истории и надлежащей разработки теории, не способствует эффективности и качеству обучения.

Трудность исследовательского анализа традиций флейтового исполнительства и педагогики видных музыкантов-исполнителей прошлого, внесших значительный вклад в историю музыкальной культуры республики, заключается прежде всего в том, что многие из них почти не оставили материалов, по которым можно было бы восстановить методы, приёмы, особенности их работы с учениками. Поэтому ценным материалом для настоящего исследования были, во-первых, архивные документы, а во-вторых, воспоминания, беседы и интервью с их учениками, в процессе которых постепенно складывался характер исполни-



тельского и педагогического стиля конкретного музыканта. Важно отметить, при изучении этих материалов стали прослеживаться и наиболее характерные традиции отечественного флейтового исполнительства, основанные талантливыми музыкантами, они передавались из одного поколения исполнителей другому, формируясь и совершенствуясь на протяжении столетия.

Организатором и первым педагогом, ведущим класс флейты в Азербайджанской государственной консерватории с 1921 по 1937 годы был Мадатов Георгий Яковлевич (1898-1968), выпускник Московской консерватории (1919 год) по классу В. Кречмана и В. Цыбина, заслуженный деятель искусств Грузии (1968 год).

Г.Я. Мадатов был не только талантливым исполнителем-флейтистом, но и ярким музыкантом-пропагандистом, инициатором и организатором различных музыкальных гастролей, концертов, активно привлекал известных музыкантов-солистов в Баку. Он был блестящим солистом и ансамблистом, великолепно владел инструментом, обладал небольшим, но очень выразительным звуком и исполнительской культурой. Георгий Яковлевич был всесторонне образованным музыкантом, знал несколько иностранных языков, его профессионализм и всестороннюю культуру и широкий кругозор высоко ценил Уз. Гаджибеyli. Одновременно он был чутким и высоко профессиональным педагогом-психологом, воспитавшим в консерватории первое поколение флейтистов. Обучая своих учеников, он опирался на передовой опыт российской школы флейтового исполнительства и всегда стремился, чтобы высокое техническое мастерство флейтиста соответствовало музыкальному развитию и позволяло ему достаточно свободно воплощать в исполнении свои художественные задачи. Данное единство было одним из его основных педагогических принципов.

Методика его работы с флейтистами строилась, прежде всего, на развитии исполнительского дыхания и техники губ, тренировке которых он придавал первостепенное значение. Основой выразительного исполнения на флейте он считал умение осуществлять быстрый вдох и постепенный, равномерный выдох, контролируемый музыкальным слухом, воспринимающим звук, как результат этого выдоха. Для этого он предлагал не только специальные упражнения (гаммы в медленном темпе с применением различной нюансировки), но и специально подобранный музыкальный материал.

Важнейшее значение он уделял правильному распределению моментов смены дыхания (взятию вдоха) в процессе исполнения произведения, чтобы не нарушалась логика музыкального построения фразы, предложения. Обучая флейтиста, он всегда старался воспитать у него самостоятельность музыкального мышления, чтобы в последующем он умел сам анализировать и обоснованно находить моменты взятия дыхания.

Очень осторожно и внимательно Г.Я. Мадатов относился к развитию силы и подвижности губ, так как степень напряжения губ должна точно соответствовать силе выдоха. Его собственный исполнительский опыт подсказывал, что напряжение, которое необходимо для достижения высоких звуков, должно формироваться в результате постепенной, длительной и систематической тренировки, а преждевременная погоня может привести к нежелательным последствиям. При этом он старался активно развивать внутренний слух флейтиста, имеющий большое значение для достижения на флейте безупречной и темброво-красочной интонации. Характерной чертой Мадатова как педагога было умение привить воспитаннику высокий профессионализм, широту музыкального кругозора, и вместе с тем, сохранить в молодом флейтисте то, что присуще его индивидуальной личности.

Его всесторонняя исполнительская, организаторская и педагогическая деятельность даёт основание считать его основоположником флейтового исполнительства и педагогики в Азербайджане.

Среди первых основателей класса флейты в консерватории был и талантливый исполнитель, способный педагог и музыкант – Коноплев Иван Петрович (1896-1968), который вёл класс флейты в консерватории с 1936 по 1945 годы. Он также являлся выпускником Московской консерватории по классу В. Кречмана (1922 год). До своего приезда в Баку, И.П. Коноплев, будучи талантливым и опытным флейтистом, работал солистом симфонического оркестра большого Театра (1917-1927 годы), солистом симфонических оркестров Московского оперного театра (1927-1934 годы), Свердловского Оперного театра (1934-1936 годы), Бакинского Оперного театра (1936-1945 годы). Вслед за Г.Я. Мадатовым он активно способствовал развитию флейтового исполнительства и становлению флейтовой школы в Азербайджане.

Большой опыт и яркий педагогический дар И.П. Коноплева позволяли ему почувствовать сильные и слабые стороны начинающего флейтиста, быстро ориентироваться в причинах многих его недостатков и устранять их, профессионально и с большим тактом указав ему на ошибки, посоветовав те или иные приёмы для развития техники, а также рекомендовать нужную музыкальную литературу.

Его педагогическая методика отличалась стремлением выявить индивидуальный творческий потенциал молодых флейтистов-исполнителей, ориентацией их на формирование высокого профессионального мастерства, на воссоздание на инструменте музыкальной содержательности и образности исполнения, на использование широкого художественного и инструктивного педагогического репертуара, на изучение мировой флейтовой литературы в её лучших образцах и жанрах.

По своим способностям, опыту, глубоким знаниям, педагогической чуткости, высокой общей культуре он по праву разделял с Г.Я. Мадатовым репутацию одного из ярких последователей российской школы флейтового исполнительства и её фундаментальных методических принципов. Именно на основе этих принципов осуществлялся процесс интенсивного становления и дальнейшего формирования флейтового исполнительства в Азербайджане.

Ярким представителем азербайджанской флейтовой школы был и Зильберман Пинхус Наумович (1901-1969), который в 1931 году окончил Азербайджанскую консерваторию по классу флейты у Г.Я. Мадатова. До приезда в Баку работал артистом симфонического оркестра Одесского Оперного Театра (1918-1923 годы), затем в разные периоды артистом Театра Русской Драмы в Баку (1923-1929 годы), солистом симфонического оркестра Азгостелерадио (1929-1947годы), солистом Азербайджанского государственного симфонического оркестра (1941-1947 годы), солистом симфонического оркестра оперного театра (1947-1969 годы).

Педагогическая деятельность П.Н. Зильбермана началась в качестве педагога Бакинского музыкального училища (1935-1969 годы), затем он преподавал в Средней Специальной Музыкальной школе при консерватории (1949-1969 годы) и работал на кафедре «Духовых инструментов» (1945-1969 годы). В течение длительной и плодотворной педагогической деятельности П.Н. Зильберман воспитал новое поколение флейтистов, среди которых А.М. Искендеров, Ч.М. Бабаев и другие, которые продолжили его педагогические традиции в различных музыкальных учреждениях республики.

А.Д. Абдуллаев в своей монографии, вспоминая период совместной работы с П.Н. Зильберманом в оперном симфоническом оркестре, отмечает: «Он был исключительно интеллигентным и мягким человеком, не любил выпячивать свои заслуги и достоинства. Он просто и скромно делал своё дело, опираясь на свой богатый исполнительский и педагогический опыт. П.Н. Зильберман обладал большой культурой игры, пониманием стиля исполняемой музыки. Он был всегда на высоте требований дирижёра, исключительно аккуратен в работе, делился своим богатым опытом с молодыми музыкантами. Поэтому его любили и уважали все, с кем он работал» [1, с. 145].

Неоценимый вклад в развитие флейтового исполнительства в Азербайджане и подготовку профессиональных исполнителей-флейтистов внёс опытный и способный музыкант Искендеров Алекпер Мирза оглы (1921-2006). Он окончил в 1939 году Бакинское музыкальное училище по классу флейты у И. Коноплева, в 1950 году Азербайджанскую консерваторию по классу П. Зильбермана и в 1966 году аспирантуру Института искусств Академии наук Азербайджана, руководители – Б. Тризно и А. Дмитриев. В 1968 году защитил кандидатскую диссертацию.

Свою педагогическую деятельность А.М. Искендеров начал, работая сначала в Бакинском музыкальном училище (1949-1971 годы), а с 1951 года работал педагогом по классу флейты на кафедре «Духовых инструментов» с 1963 года доцентом, с 1976 года профессором. В 1959 году за большие заслуги в области музыкального искусства ему было присвоено звание «Заслуженного артиста Азербайджанской республики».

Прежде всего, особого внимания заслуживает длительная концертно-исполнительская деятельность А.М. Искендерова, которая берёт начало в 1940 годах в качестве солиста-концертмейстера в симфоническом оркестре Театра Оперы и Балета им.М.Ф. Ахундова. С 1950 годов начинается его деятельность в качестве солиста и руководителя ансамбля духовых инструментов Азербайджанского радио и телевидения, с 1979 года руко-

директором Трио и Камерного ансамбля Азербайджанской государственной консерватории. А.М. Искендеров также был ведущим солистом Азербайджанского Государственного симфонического оркестра (1945-1975 годы).

В его исполнении специалисты отмечали прекрасные технические и звуковые данные. Более чем 180 концертных выступлений в самых различных городах республики и за рубежом насчитывает его активная исполнительская деятельность.

А.М. Искендеров является также автором девяти сборников оригинальных сочинений для флейты и фортепиано, переложений и обработок, а также собственных произведений, сюит и пьес для флейты и фортепиано, изданных в Москве и в Баку. Например, Пьесы для флейты и фортепиано в двух тетрадях (1961, 1962 годы), Пьеса в ладе «Сейгях» (Баку, 1968 год), «Импровизация», «Рапсодия», «Элегия», (Баку, 1969 год), «Фантазия для флейты и фортепиано» (Москва, 1970 год), Концертное произведение для флейты и фортепиано» (Москва, 1988).

Профессор А.М. Искендеров являлся автором ряда научно-исследовательских работ и публикаций, посвященных флейтовому исполнительству и методике обучения игры на флейте. Среди них исследовательский труд А.М. Искендера «Флейта в творчестве азербайджанских композиторов» (1975), а также «Стилевые и особенности произведений для флейты» (2002). В последней работе он также уделяет внимание исследованию проблемы оркестрового исполнительства. «Современная музыка ставит перед оркестровыми коллективами и исполнителями совершенно новые цели и задачи, требующие не только высочайшего технического мастерства, но и наличие художественного мышления, в результате чего возникла необходимость в специальных исследованиях, посвященных проблеме оркестровой исполнительской культуры. Примечателен тот факт, что эти

исследования проводятся самими исполнителями, что в современной музыкальной практике встречается не так уж часто» [2, с. 5].

Исполнительское мастерство, великолепное знание инструмента и методика обучения позволили приобрести А.М. Искендерову авторитет опытного и ведущего педагога, класс которого окончили более 50 флейтистов.

Традиции флейтовой школы профессора А.М. Искендера достойно продолжили его многочисленные ученики-последователи, имена и деятельность которых вносит неоценимый вклад в историю современного флейтового исполнительства Азербайджана.

Вся многогранная и всесторонняя музыкально-творческая деятельность А.М. Искендера – концертно-исполнительская (сольная и ансамблевая), педагогическая, научно-исследовательская, композиторская, просветительская и организаторская – является ярким свидетельством верному служению своей профессии и музыкальному искусству.

Сложившееся в начале XX века, на основе народно-национальных и общемировых исполнительских традиций, отечественное флейтовое искусство во взаимодействии композиторского творчества, исполнительства и педагогики, продолжает своё развитие, так как каждое новое поколение исполнителей, сохраняет, обогащает его и вносит свой вклад в дальнейшее процветание азербайджанской музыкальной культуры, оставляя яркий след в её истории. Многочисленные факты успешного развития современной флейтовой школы Азербайджана, которая сегодня насчитывает третье поколение, являются достойной наградой памяти тех первых талантливых исполнителей и педагогов, которые закладывали её фундамент.

#### Библиографический список

1. Абдуллаев А.Д. *Очерк истории исполнительства на духовых инструментах европейского типа*. Баку: «Адилоглы», 2003.
2. Искендеров А.М. *Стилевые и исполнительские особенности произведений для флейты*. Баку: «Адилоглы», 2002.

#### References

1. Abdullaev A.D. *Ocherk istorii ispolnitel'stva na duhovyyh instrumentah evropejskogo tipa*. Baku: «Adilogly», 2003.
2. Iskenderov A.M. *Stilevye i ispolnitel'skie osobennosti proizvedenij dlya flejty*. Baku: «Adilogly», 2002.

Статья поступила в редакцию 19.01.15

УДК 725

**Kamzina A.Ye.**, teacher, Department of Architecture and Design, Innovation Eurasian University (Pavlodar, Kazakhstan), E-mail: aigul.kamzina@rambler.ru

**ANTIQUE ORIGINS OF EUROPEAN FORMS OF ARCHITECTURE.** The article opens the contents of concepts that are characterizing architecture of classicism in the context of its evolution. In the article some features of the organization of an urban environment are found, which are forms and decor of the classical architecture. The main contents of the article make the analysis of evolution and dynamics of development of volume and a decor of classical architecture under the influence of changing of the historical and economic conditions. This research scrutinizes the beginning and developmental principles of the classical architecture from antiquity to the modern time. The author studies the type of architecture and stylistic specifics, the harmony between the contents and the form, in tonal fine arts, plastic and architecture arts. The author finds correlation of architecture development and the development of sciences such as mathematics.

**Key words:** *architecture, classicism, classics form, harmony, architecture from, dynamics of development.*

**А.Е. Камзина**, преп. каф. «Архитектура и дизайн» Инновационного Евразийского университета, г. Павлодар, E-mail: aigul.kamzina@rambler.ru

## АНТИЧНЫЕ ИСТОКИ ЕВРОПЕЙСКОЙ АРХИТЕКТУРНОЙ ФОРМЫ

Статья раскрывает содержание понятий, характеризующих архитектуру классицизма в контексте их эволюции. В статье выяснены особенности организации городской среды формами и декором классической архитектуры. Основное содержание статьи составляет анализ эволюции и динамики развития объема и декора классической архитектуры под влиянием меняющихся историко-экономических условий. Рассматривается возникновение и развитие принципов классической архитектуры от античности до наших дней: типы архитектуры и их стилистические особенности, гармония между содержанием и формой, в тональных изобразительных, пластических и архитектурных искусствах.

**Ключевые слова:** *архитектура, классицизм, классика, форма, гармония, динамика развития, архитектурная форма.*

Архитектура формирует пространственную среду для жизни и деятельности людей. Образы отдельных зданий, ансамблей, площадей, проспектов и целых городов – способны вызывать у

зрителей определённые чувства и настроения. Именно это делает архитектуру искусством – искусством создания зданий и сооружений по законам красоты. Как всякий вид искусства, архи-

тектура связана с жизнью общества, его историей, взглядами и идеологией. Выразительные архитектурные образы приобретают значение символов стран и городов.

Искусство архитектуры – общественное искусство, сложно взаимодействующее с историей и непосредственно включающееся в культуру своего времени. В обществе массового потребления, частного заказа, коммерческой ориентированности строительной деятельности архитектор зачастую весьма ограничен в своих действиях, но за ним всегда остаётся право выбора языка архитектуры, и во все времена это был сложный поиск пути к архитектуре как к великому искусству и точной науке. О великих цивилизациях вспоминают не только по историческим событиям, по войнам, экономике и торговле, но, прежде всего, по памятникам архитектуры, оставленным этими цивилизациями.

Важным принципом для глубинного изучения процессов, происходящих в архитектуре прошлого и настоящего, является анализ истории развития общества. Историческая канва разных эпох, экономическое и политическое состояние общества в каждый конкретный период дают целостную картину развития архитектуры во всей полноте факторов, воздействующих на неё.

В данной статье рассматривается возникновение и развитие принципов классической архитектуры от античности до современности.

История классической эпохи греческого искусства охватывает время от VII века до н.э. – до IV, V веков н.э.: Архаика, Классика и Эллинизм.

Развитие архитектуры в эти периоды определялось развитием естественных наук и, прежде всего, математики, которая положила начало рациональной организации формы и пространства в зависимости от пропорциональной упорядоченности и визуальной гармонии.

Развитие архитектуры в эти периоды характеризуется рядом факторов, определивших главные формальные принципы стоечно-балочной конструкции, неизменные на протяжении многих веков:

- упорядоченность и адекватная организация городской среды в целом;
- продуманность в целом и деталях;
- предельная ясность форм и композиций;
- симметричность;
- единство художественного и конструктивного содержания в различных ордерных системах;
- переход от конструктивных технических проблем архитектуры к художественным;
- гармоничное сочетание с природным окружением.

Анализ данных принципов позволяет выделить типы классической архитектуры и их стилистические особенности, запечатлённые в основном в культовых сооружениях, сформированных античной рабовладельческой цивилизацией:

1. Основной тип храма: периптер + планировочные решения;
2. Конструктивная база – ордер;
3. Характерный элемент, объединяющий конструктивные и художественные задачи – колонна.

Андреа Палладио в своих трудах об архитектуре говорил: «В строительном искусстве, равно как и в других делах, древние римляне далеко превосходили всех, кто был после них, я избрал себе учителем и руководителем Витрувия, единственного писателя древности по этому искусству...» [1, с. 13].

Прежде чем рассмотреть понятия *классика* и *классическая архитектура*, ещё раз определим, что же характерно для античной архитектуры.

- Канонический тип храма: по числу колонн, пропорциям, архитектурной образности.
- Эффект величия достигался за счет соразмерности и уравновешенности частей здания.
- Модульная система размерностей – для удобства заготовки элементов здания.
- Стандартизация элементов зданий не привела греческую архитектуру к сухости и однообразию.
- Корректировка зрительных иллюзий, порождаемых четкой ортогональностью зданий.

На основе рассмотренных принципов формируются понятия *классика* – классическая архитектура. Различные источники не совсем одинаково трактуют эти понятия.

В широком смысле классическое искусство – искусство периода наибольшего подъёма и расцвета культуры в какой-либо стране. Классическими называют произведения, имеющие об-

разцовое значение, непреходящую ценность для культуры [2]. В словаре Даля – «классический» означает «превосходный», «примечательный», «образцовый» [3].

Понятие «человек-классик» восходит к существовавшему в Древнем Риме делению граждан на шесть групп по имущественному признаку. Первые пять групп именовались классами, а члены первой, наиболее состоятельной группы – «классиками» (лат. *classici*). Шестая группа (неимущие) назывались «пролетариями» (отсюда «деклассированные граждане»).

Потом понятие «классика», как и многое другое в европейской традиции, исчезает надолго и появляется только в эпоху Возрождения, когда метафоры «классик», «классика», «классический» с конца XV в. начинают использовать итальянские гуманисты. Возникновение понятия «классика» исходно оказалось связанным с античностью (древнегреческой и римской культурой).

Связка «классика – античность» приобретает всеобъемлющий характер во второй половине XVIII – начале XIX в. В этот период интерес к греко-римской античности выходит за рамки узкого круга любителей старины. Увлечение античностью отразилось, прежде всего, в изобразительном искусстве, архитектуре и литературе, благодаря чему этот стилиевый период в развитии европейской культуры позднее получил название «классицизм». Во Франции первая волна увлечения и подражания классическим, античным образцам возникла уже в XVII в., поэтому второй всплеск здесь, в отличие от других европейских стран, обычно именуется неоклассицизмом.

В основе классицизма лежат идеи рационализма, исходящие из философии Декарта. Художественное произведение, с точки зрения классицизма, должно строиться на основании строгих канонов, тем самым выражая стройность и логичность самого мироздания. Интерес для классицизма представляет только вечное, неизменное. В каждом явлении классицисты стремятся распознать только существенные, типологические черты, отбрасывая случайные индивидуальные признаки. Эстетика классицизма придаёт огромное значение общественно-воспитательной функции искусства. Многие правила и каноны классицизм наследует из античного искусства.

Влияние на искусство рационалистических просветительских идей ранее всего проявилось в архитектуре. Внимание архитекторов привлекали строгость и спокойствие античной ордерной греческой архитектуры: простота общего взаимодействия масс, ясность основных объемов и планов, конструктивность и благородство пропорций, обилие вертикальных и горизонтальных членений. Возрастающему интересу к античности способствовали открытие в 1755 г. Помпеи с богатейшими художественными памятниками, раскопки в Геркулануме, изучение античной архитектуры на юге Италии. На этой основе формировались новые взгляды на греческую архитектуру. Стиль классицизм явился естественным результатом развития архитектуры Возрождения и её трансформации в разных культурно-исторических условиях. Особая заслуга в исследовании античных руин принадлежит архитектору А. Палладио, оставившему такую запись: «...чем я думал до того, я стал их обмерять во всех подробностях, с чрезвычайной точностью и величайшей старательностью. Не найдя в них ничего, что не было бы исполнено разумно и пропорционально, я сделался столь усердным их исследователем, что не один, а много и много раз предпринимал различные поездки, побывав не только в различных частях Италии, но так же и за ее пределами, с целью составить себе понятие о первоначальном виде этих построек и воспроизвести его в рисунках...» [1, с. 13].

Однако существует мнение, что античная классика не является вечным и абсолютным идеалом, а также о том, что так называемый европейский путь развития культуры (идущий от античности к Ренессансу, просветительству, классицизму и т.д.) является не единственным, а может быть, даже и не самым плодотворным и прогрессивным. Так, известный архитектор XX века И. Голосов в своих статьях писал: «Изучение существовавших в архитектуре стилей как таковых – необходимо, но стиль не есть сущность архитектуры, поэтому... надо научить принимать художественный дух от стиля и материальных ценностей. Свободное распоряжение контрастами, движениями есть художественный процесс и содержание, которое следует рассматривать независимо от стиля и которое в существе может принять вполне определенную форму, совершенно независимую от стиля. Следовательно, изучение стиля не есть путь к познанию существа архитектуры...» [4, с. 28].



А. Палладио в теоретическом труде «Четыре книги об архитектуре» высказывал мысль о значительном влиянии античного искусства на современную архитектуру с той точки зрения, что соблюдение принципов древнеримской классической архитектуры, сдержанность, четкая выверенность пропорций, соблюдение наибольшего порядка и ясности призвано избежать «неуместных вольностей, варварских вычур и чрезмерных затрат», что «умение строить на общее благо достигнет вскоре того предела, какой в высшей степени желателен во всех искусствах и к которому в нашей части Италии, как видно, весьма уже приблизились, ибо не только в Венеции, начинают появляться хорошие постройки, — особенно с тех пор, как мессер Джакомо Сансовино, знаменитый скульптор и архитектор, впервые познакомил с прекрасной манерой, создав (не считая других многочисленных и прекрасных произведений) новую Прокураторию, являющуюся, быть может, по своему богатству и убранству первым зданием из всех, какие видел мир со времени древних до наших дней» [1, с. 13].

Примерно, ту же мысль высказывал Илья Голосов: «Изучение классической архитектуры несомненно должно войти в программу архитектурного построения, но, ни в каком случае, не в плоскости её внешнего облика как стиля, а в смысле понимания её существа: принципов построения масс, ситуации масс и форм восприятия их, соответствия плана с фасадами, целесообразности форм и т.д. Только в этой плоскости следует рассматривать классическую архитектуру, имея ввиду необходимые сведения по классике чтением теоретических курсов, в том числе курса ордеров, с помощью которого приобретает главным образом знание классических пропорций» [4, с. 29].

Делая вывод, можно сказать, что применительно к понятию «классика» можно признать, что классическими произведениями называют те, которые считаются образцовыми, достойными подражания. Высокое совершенство, которое побуждает провоз-

глашать ту или иную эпоху классической, заключается в гармонии содержания и формы в пластических и архитектурных искусствах.

Классицизм – явление общеевропейского масштаба. В каждой национальной культуре он проявлялся и развивался по-своему. Возник классицизм в Италии, наибольшее развитие получил в XVII веке во Франции. Как художественное направление в искусстве и архитектуре классицизм характеризуется высокой гражданской позицией.

Развитие классических традиций в современной архитектуре – распространённое явление. Изучение же и познание пропорций как таковых, утверждают исследователи, не должно базироваться исключительно на примерах классики, так как в постоянно повторяющихся по своей общей структуре произведениях искусства, как, например, в греческих храмах, могут выработаться более или менее постоянные отношения для отдельных частей здания. Но при изучении пропорций вообще нельзя руководствоваться только этими положениями, так как необходимые пропорции для какого-либо художественного произведения должны быть заново созданы, извлечены из него и следовать из него, причем целое ни в коем случае не может быть только суммой раз и навсегда определённых отношений его частей, откуда является необходимость познания пропорций как таковых, вне зависимости от установленных в классической архитектуре соответствующих положений [4]. В Древней Греции была заложена традиция создания в городской среде на основе регулярной планировки общественного центра – площади, по сторонам которой находились храмы, важнейшие государственные учреждения и портики с мастерскими и торговыми лавками. Эта традиция сохранялась на протяжении многих столетий, примерами могут служить общественные центры российских городов, заложенных в начале XVIII века (Петербург – Дворцовая площадь, Барнаул – Демидовская площадь и др.).

#### Библиографический список

1. Палладио А. *Четыре книги об архитектуре*. Пер. с итал. И.В. Жолтовский, ред. А.Г. Габричевский. Москва: Архитектура-С, 2006.
2. Брунов Н. *Очерки по истории архитектуры*. Москва, 2003.
3. Даль В. *Толковый словарь живого великорусского языка*: Т.II. Москва: Русский язык, 1989.
4. Лекция, прочитанная И.А. Голосовым в 1922 г. в Московском архитектурном обществе. *Из истории советской архитектуры (1917–1925 гг.). Документы и материалы*. Москва: Академия наук СССР, 1963.

#### References

1. Palladio A. *Chetyre knigi ob arhitekture*. Per. s ital. I.V. Zholtovskij, red. A.G. Gabrichevskij. Moskva: Arhitektura-S, 2006.
2. Brunov N. *Ocherki po istorii arhitektury*. Moskva, 2003.
3. Dal' V. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka*: T.II. Moskva: Russkij yazyk, 1989.
4. Lekciya, pročitannaya I.A. Golosovym v 1922 g. v Moskovskom arhitekturnom obschestve. *Iz istorii sovetskoj arhitektury (1917–1925 gg.)*. Dokumenty i materialy. Moskva: Akademiya nauk SSSR, 1963.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 78.03

**Kochekov V.F.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Musical Education, Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts (Chelyabinsk, Russia), E-mail: v\_kochekov@mail.ru

**INNOVATIONS IN RUSSIAN FOLK INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN THE CONTEXT OF CREATIVE HERITAGE OF V.V. ANDREYEV (WITH REFERENCE TO CHELYABINSK REGION).** The relevance of this topic is governed by the necessity of studying past experiences and innovations in the field of Russian folk instruments aimed at optimization of pedagogy and performance, promotion and further development of Russian folk instruments. The purpose is to show one of the innovative forms developed in the Ural region as efficient, effective and promising for the entire geography of Russian folk instruments in the territory of Russia. Comparative analysis of V.V. Andreyev's activity and innovative direction of S.V. Kislukhin's practices brings us to the conclusion that the best traditions of creative work of "the father of Russian balalaika" are being kept alive and enriched, and take on new forms nowadays. The paper makes a focus on how traditions live and die in a culture. In the work they are not understood as something stable or fixed, but may lose their importance and "liquidate themselves".

**Key words:** performer, teacher, Russian folk instruments, tradition, innovation, culture, orchestra.

**В.Ф. Кочек**, канд. пед. наук, доц., доц. кафедры музыкального образования Челябинской государственной академии культуры и искусств, г. Челябинск. E-mail: v\_kochekov@mail.ru

# ИННОВАЦИИ В РУССКОМ НАРОДНОМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ В КОНТЕКСТЕ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. В. АНДРЕЕВА (на примере Челябинской области)

*Актуальность темы статьи определяется необходимостью изучения прошлого опыта и инноваций в сфере русского народного инструментария, с целью оптимизации педагогики и исполнительства, пропаганды и дальнейшего развития русских народных инструментов. Цель работы – показ одной из новаторских форм, разработанной в уральском регионе как действенной, эффективной и перспективной для всего российского ареала русских народных инструментов. Сравнительный анализ деятельности В.В. Андреева и инновационного направления С.В. Кислухина позволяет сделать вывод о том, что лучшие традиции творчества «отца русской балалайки» сохраняются в наши дни, преумножаются, принимают новые формы.*

**Ключевые слова:** исполнитель, педагог, русские народные инструменты, традиция, инновация, культура, оркестр.

В отечественном искусствоведении имеется достаточно разнораспределенных материалов по русскому народному инструментарию, характеризующих деятельность В.В. Андреева. Истинный патриот своей страны, «отец русской балалайки», создатель оркестра русских народных инструментов, исполнитель, дирижер, педагог, страстный пропагандист национального народно-инструментального искусства, публицист и общественный деятель – все эти качества объединились в Василии Васильевиче Андрееве.

Его гигантские реформаторские идеи по всеобщему музыкальному просвещению через игру на русских народных инструментах в оркестре воплотились в реальность и стали неотъемлемой частью народно-инструментальной культуры России. Именно В.В. Андреев, считавший, что этот широкомасштабный процесс должен быть целенаправленным, планируемым и контролируемым, заложил традиции национального народно-инструментального исполнительства, достигшего самых больших вершин академического искусства.

Вопрос сохранения традиций является ключевым для культуры любой нации. Чтобы объективно подойти к рассмотрению заявленной темы, необходимо обратиться к сущности понятий «традиция» и «культурные традиции». В словаре С.И. Ожегова указано: «Традиция – то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений» [1, с. 795]. Культуролог Б.И. Кононенко даёт следующее определение: «Культурные традиции – социальное и культурное наследие, передающееся от поколения к поколению и воспроизводящееся в определённых обществах и социальных группах в течение длительного времени» [2, с. 31]. В наиболее обобщённом виде высокую оценку социокультурной значимости традиции дал философ Э.С. Маркарян. По его мнению, культурные традиции являются тем «универсальным механизмом, который благодаря селекции жизненного опыта, его аккумуляции и пространственно-временной трансмиссии позволяет достигать необходимых для существования социальных организмов стабильности и устойчивости. Без действия этого механизма общественная жизнь людей просто немислима» [3, с. 87].

Но традиция – это не просто сохранение и передача (трансляция) ценностей. Она предполагает продуктивный тип связи между культурами, когда старое переходит в новое и активно работает в нём. Российский ученый А.С. Запесоцкий определяет: «Характерное свойство традиции – в её неоднозначности; она очень пластична, имеет подвижные рамки и способна в одной и той же культуре существовать в разных формах: то как культурная основа циклического повторения элементов жизнедеятельности человеческого сообщества, то как «строительный материал», на основании которого создаётся новый пласт культуры, либо как критерий, относительно которого оценивается современная культура, и др.» [4, с. 6].

С точки зрения академика Д.С. Лихачёва, воспроизводство традиций предполагает её творческое освоение: «...простое подражание старому не есть следование традиции. Творческое следование традиции предполагает поиск живого в старом, его продолжение, а не механическое подражание иногда отмершему» [5, с. 334].

Таким образом, традиции не есть нечто застывшее, неизменяющееся. Некоторые традиции, отживая свой век, теряют актуальность и безболезненно «самоликвидируются» из культуры. Ряд традиций, видоизменяясь, обретает новое содержание и новую жизнь. Параллельно с процессами отмирания и видоизме-

нения в культуре постоянно происходит процесс формирования новых традиций.

В данном контексте с полным правом можно рассматривать всю деятельность В.В. Андреева как прогрессивную, умножающую и развивающую лучшие традиции русского народно-инструментального исполнительства. В течение всего своего творческого пути В.В. Андреев был в поиске многообразных тембровых красок, усовершенствования и создания нового инструментария. Революционным для всей русской народно-инструментальной культуры стало создание оркестрового семейства балалаек: альты, дисканта, пикколо, баса и контрабаса. Этот процесс, в котором участвовал ряд музыкантов, конструкторов-изобретателей, инструментальных мастеров-практиков, требовал новых, нестандартных подходов, постоянного поиска, напряжения всех имеющихся средств и сил. Как говорил В.В. Андреев: «Приходилось каждый инструмент переделывать по 40 и более раз» [6, с. 165]. Организатор Великорусского оркестра был подлинным новатором: «Он не боялся эксперимента, даже самого смелого, ведь недаром Французская академия удостоила его высшей наградой именно «за новаторство в музыке» [7, с. 30].

По мере развития общества происходят существенные изменения как базисных, так и надстроечных элементов; прогресс определяется постоянным движением вперёд, недопустимы замедления, остановки и в материальной, и в духовной сферах: «...ничто не бывает так губительно, как остановка и застой, любые, даже гениальные идеи могут жить только в развитии» [8, с. 14].

С изменением социальных условий нашей жизни постоянно изменяется и социальная функция бытования русских народных инструментов. Система культурных традиций позволяет удерживать целостность и устойчивость общественного организма, что отражается в понятии «историческая память». Однако культура не может не развиваться и не обновляться: «... поэтому диалектической противоположностью культурной традиции выступает культурная инновация» [9, с. 27]. Одной из таких инноваций стала идея создания детского инструментария, практически реализованная в Челябинской области С.В. Кислухиным.

Детский экспериментальный оркестр щипковых русских народных инструментов был организован в 1987 году в Челябинской ДМШ № 8. Руководитель коллектива Сергей Васильевич Кислухин сумел осуществить уникальный эксперимент, не имевший аналогов в СССР. Педагог разработал детский инструментарий, куда входили домры и балалайки всех размеров: 1/8, 1/4, 1/2, 3/4, полные. По авторским чертежам С.В. Кислухина были сделаны соответствующие инструменты в московском кооперативе «Русская артель».

Уже первое выступление в Центральном доме работников искусств СССР в 1987 году вызвало огромный интерес у известных московских музыкантов и преподавателей, среди которых был и П.И. Нечепоренко. Поездки в Москву в октябре и декабре 1988 года, выступление на ВДНХ и в ЦДРИ подтвердили большую заинтересованность российских музыкантов-народников направлением работы С.В. Кислухина. Участие детского оркестра во Всероссийской декаде народной музыки в Москве (1988 г.) вместе с самыми именитыми народниками страны, исполнение в составе Государственного академического русского народного оркестра им. Н.П. Осипова, под руководством Н. Калинина, продемонстрировали высокий технический и художественный уровень челябинского коллектива.

Введение в исполнительскую практику музыкального инструментария различного размера имело принципиальное и новатор-

ское значение. С.В. Кислухин сумел преодолеть инструментальный барьер, являющийся камнем преткновения для маленького ребенка. Для юного музыканта, играющего на «взрослом» инструменте, каждый год балалайка или домра становится как бы новым, «чужим» инструментом: по мере физического роста удлиняются пальцы, меняется фигура; к корпусу инструмента, грифу приходится заново приспосабливаться. С.В. Кислухин разрешил данный антагонизм. Все это потребовало новой педагогической концепции, которая была успешно использована в работе с детьми. В этом случае можно провести параллели практической работы С.В. Кислухина с деятельностью В.В. Андреева по совершенствованию русского народного инструментария, утверждавшего: «Вполне удачный опыт с усовершенствованием народной балалайки навел меня на счастливую мысль восстановить и усовершенствовать старинные русские народные инструменты, в которых кроется залог дальнейшего самостоятельного развития народа, его музыкальных вкусов в самом высоком значении этого слова» [10, с. 38-39].

Стратегической задачей Сергей Васильевич считал самое широкое приобщение детей к исполнительству на русских народных инструментах, масштабный охват подрастающего поколения через музыкальную школу, кружки, ансамбли и оркестры именно через активное использование разработанного инстру-

ментария. Эффективность и перспектива данного направления подтверждается словами российского ученого, доктора искусствоведения Д.И. Варламова: «Совершенно очевидно, что актуальность проблемы соотношения традиций и новаторства многократно возрастает именно тогда, когда к активному социальному творчеству приобщаются широкие народные массы» [11, с. 162].

Разработанное С.В. Кислухиным инновационное направление имеет огромное значение для всей педагогической системы подготовки музыкантов-народников и должно быть в обязательном порядке внедрено в начальную образовательную ступень, так как это в значительной степени способствует совершенствованию всего комплекса академического русского народно-инструментального исполнительства и педагогики.

Нахождение новых форм, их активное использование направлено на оптимизацию академического исполнительства на русских народных инструментах. Проблема сохранения этого жанра в настоящее время стоит очень остро, поэтому необходимо обращаться как к уже имеющемуся положительному опыту, так и искать новые формы пропаганды, исполнительства и педагогики в сфере народно-инструментальной культуры, тем самым развивая традиции, заложенные великим музыкантом и реформатором В.В. Андреевым.

#### Библиографический список

1. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 1996.
2. Коненко Б.И. *Большой толковый словарь по культурологии*. Москва, 2003.
3. Маркарян Э.С. *Теория культуры и современная наука (Логико-методологический анализ)*. Москва, 1983.
4. Запесоцкий А.С., Лукьянов В.Г. О сущности культурной традиции. *Вопр. культурологии*. 2007; 7: 4-12.
5. Лихачев Д.С. *Экология культуры. Заметки о русском*. Москва, 1984.
6. Вертков К.А. *Русские народные музыкальные инструменты*. Ленинград, 1975.
7. Максимов Е.И. *Российские музыканты-самородки. Факты, документы, воспоминания*. Москва, 1987.
8. Богданов Ю.Б. Исторический путь В.В. Андреева и современные проблемы жанра. *Творческое наследие В.В. Андреева и практика самодеятельного инструментального исполнительства*. Ленинград, 1988: 7-15.
9. Драч Д.В., Матяш Т.П. *Культурология. Краткий тематический словарь*. Ростов на Дону, 2001.
10. Андреев В.В. *Материалы и документы*. Москва, 1986.
11. Варламов Д.И. *Народные традиции в контексте эволюции национального инструментализма в музыкальном искусстве России XIX – XX вв.* Диссертация ... доктора искусствоведения: 17.00.09 Теория и история искусства. Саратов, 2009.

#### References

1. Ozhegov S.I. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 1996.
2. Konenko B.I. *Bol'shoj tolkovyj slovar' po kul'turologii*. Moskva, 2003.
3. Markaryan E.S. *Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka (Logiko-metodologicheskij analiz)*. Moskva, 1983.
4. Zapesockij A.S., Luk'yanov V.G. O suschnosti kul'turnoj tradicii. *Vopr. kul'turologii*. 2007; 7: 4-12.
5. Lihachev D.S. *Ekologiya kul'tury. Zаметki o russkom*. Moskva, 1984.
6. Vertkov K.A. *Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty*. Leningrad, 1975.
7. Maksimov E.I. *Rossijskie muzykanty-samorodki. Fakty, dokumenty, vospominaniya*. Moskva, 1987.
8. Bogdanov Yu.B. Istoricheskij put' V.V. Andreeva i sovremennye problemy zhanra. *Tvorcheskoe nasledie V.V. Andreeva i praktika samodeyatelnogo instrumental'nogo ispolnitel'stva*. Leningrad, 1988: 7-15.
9. Drach D.V., Matyash T.P. *Kul'turologiya. Kratkij tematicheskij slovar'*. Rostov na Donu, 2001.
10. Andreev V.V. *Materialy i dokumenty*. Moskva, 1986.
11. Varlamov D.I. *Narodnye tradicii v kontekste evolyucii nacional'nogo instrumentalizma v muzykal'nom iskusstve Rossii XIX – XX vv.* Dissertaciya ... doktora iskusstvovedeniya: 17.00.09 Teoriya i istoriya iskusstva. Saratov, 2009.

Статья поступила в редакцию 29.01.15

УДК 7; 18:7.01

**Nazin A.S.**, postgraduate, Department of Arts Studies, St. Petersburg Humanities University of Trade Unions (St. Petersburg, Russia), E-mail: asnazin@gmail.com

**SYNTHESIS OF JAZZ AND ROCK IN XXI CENTURY'S MUSICAL STYLES.** The article uncovers the development of fundamental musical language's elements in rock and jazz. The development of a musical language is being explored in the sphere of its synthesis and dialog. The musical analysis reveals evolution of dialog of fundamental jazz and rock music elements. There are several musical styles that form for last twenty years. This styles formed by synthesis of different musical language elements, but these styles and processes that produced them are not enough explored. The article shows how harmony, rhythm, melody and musical structure convert in process of musical integration. The author recovers history of music development in 20 century. He states that new forms of music expression appeared, when the musicians "got tired" from jazz clichés. Then the experimentations begin in polystylistics and eclectics. The conclusions of the article help to expend the theoretical basis of modern musical culture.

**Key words:** rhythm, musical harmony, music synthesis, musical language, jazz, rock.

**A.C. Назин**, аспирант каф. искусствоведения Санкт-Петербургского Гуманитарного Университета Профсоюзов, г. Санкт-Петербург, E-mail: asnazin@gmail.com



## СИНТЕЗ ДЖАЗ- И РОК-МУЗЫКИ В МУЗЫКАЛЬНЫХ СТИЛЯХ НАЧАЛА XXI ВЕКА

За последние два десятилетия сформировалось и установилось большое количество стилей музыки на основе синтеза джаза и рока. При этом исследовательских трудов и монографий по этому вопросу мало, проблема взаимодействия музыкальных языков джаза и рока освящена недостаточно. В данной статье автор анализирует особенности взаимовлияния средств выразительности джаз- и рок-музыки, специфику стилей на их основе. Анализ выстраивается на основе монографий и исследований джаз- и рок-музыки XX века. Исследованию также подвергается современная поп-музыка, которая равнозначно впитала в себя взаимодействие джаз- и рок-музыки. Исследование, изложенное в статье, и выводы, которые делает автор, намечают пути дальнейшего изучения очень динамично развивающегося языка современной музыкальной культуры как результата синтеза джаз- и рок-музыки.

**Ключевые слова:** ритм, гармония, музыкальный синтез, музыкальный язык, джаз, рок-музыка.

В XX веке разнообразие музыки во многом усложнило проблему определения границ стилей и их характеристик. Сложность заключается в свободной трактовке слова стиль и повсеместное, зачастую некорректное его использование. Вторая проблема рассмотрения вопросов стиля и стилизации – это огромное количество разнообразия средств выразительности музыкального языка и направлений его развития.

В XX веке на основе влияния африканского музыкального мышления на европейское, количество музыкальных направлений и стилей возросло значительно. Немаловажную роль в этом процессе сыграло развитие звукозаписи, способствуя популяризации и расширению этого взаимодействия. Джаз по своей природе «не скован условностями и «обязательствами»» [1, с. 235]. Такая особенность джаза в сочетании с развитием СМИ и ослаблением религиозных и социальных ограничений породили «стилевый диалог» [1, с. 235]. Российский ученый В. Сыров именно в стилевом взаимодействии видит причину становления художественной специфики рок-музыки. Он отмечает, что в историческом становлении рока «самое главное ... - стилевая индивидуализация, стремление творчески и концептуально выделиться из общего потока, заявить о себе, причём заявить своим голосом».

Музыкальный язык джаза является определённым фундаментом для рок-музыки. Рок-музыка впитала в себя часть элементов джаза на этапе зарождения. Этим обусловлен дальнейший их диалог. Джаз к моменту возникновения рока необыкновенно усложнился и в ритме, и в гармонии, и в тембральном звучании: уже в 40-х годах XX века такие музыканты как Арт Тейтум и Чарли Паркер любили «головомрачительные темпы, часто использовали усложнённые цепочки аккордов, нередко меняя тональности» [2, с. 171]. Исполнители фри-джаза усложнили не только технику исполнения, но и сами основы музыкального языка: гармонию, ладово-мелодическое мышление, ритм. О. Коулмен в 1959 году выпустил композицию «Free Jazz», которая «лишена темпа, метра, аккордов и даже не привязана к строгому темпированному строю» [2, с. 223], а Д. Колтрейн в композиции «Giant Steps» сменяет аккорды «через каждые две доли такта... в том темпе, который задавал Колтрейн, это было предельно сложное упражнение в импровизировании на базе необычных гармоний» [2, с. 231]. Потому «первыми шагами» рок-музыки были упрощение музыкального языка в сфере гармонии, ритма и утрирование, «утяжеление» ритм-секции. Эта особенность нашла своё отражение в стилях рок-н-ролл, хард-рок, панк-рок. Далее в рок-музыке наступает период полистилистики. Этот период ознаменован появлением таких стилей как джаз-рок, арт-рок и психоделик-рок. Ярким примером их становится творчество групп: King Crimson, ELP, Jethro Tull, Genesis, Quenn, Yes. Стили этих групп сформировались на базе эклектики и полистилистики. Со временем гармоничность, целостность и лаконичность музыкального языка позволила выделить их в новые самостоятельные вышеперечисленные стили.

Формирование современных музыкальных стилей в музыке сферы «третьего пласта» началось примерно в середине XX века, когда музыканты начали искать новые звучания и пути развития музыкального языка, «устав» от штампов джаза. Эти поиски и эксперименты начинались с полистилистики и эклектики. Полистилистика стала характерной чертой художественной культуры XX века: «полистилистика глубоко и точно выразила сущность постмодернизма – самого важного поворота в развитии мировой художественной культуры рубежа XX-XXI вв.» [3, с. 2]. С. Анохина в статье о музыкальной полистилистике, опираясь на С. Аверинцева, делает вывод: «мы живем в эпоху, когда все сло-

ва уже сказаны, и поэтому каждое слово в постмодернистской культуре – это цитата» [3, с. 3].

Полистилистика и эклектика проявляли себя в переложениях, цитировании и парафразах, «свободной интерпретации» [3, с. 256]. Свободная интерпретация произведений и их фрагментов наиболее полно проявились в полистилистике и в рок-музыке, и переросли в оригинальные музыкальные стили: *неоклассик-металл, симфоник-металл, джаз-рок, арт-рок, джаз-кор, мат-кор*. Ритмические, мелодические и гармонические рисунки джаз- и рок-музыки, изменяясь, вплетались в музыкальную ткань новых оригинальных композиций. Переосмыслению подвергались как музыка академической традиции от Баха до авангардных композиторов XX века (в композициях ELP, King Crimson, Yngwie Malmsteen, Rick Wakeman), так и джаз от блюза до фри-джаза, а также фольклорная музыка (в творчестве King Crimson, Frank Zappa, Mahavishnu Orchestra, Blood, Sweat & Tears, Chicago). Современные музыкальные стили начала XXI (*мат-кор, джаз-кор, хард-кор, экспериментал-метал, прогрессив-метал, мат-метал, пост-хардкор, пост-метал*) также в небольшой части музыкальных средств использует полистилистику, но это уже скорее *цитата цитаты*. И если в XX веке «опосредованное претворение жанровых и стилевых элементов» [1, с. 257] было характерно для единичных групп, то в XXI веке данная художественно-музыкальная тенденция свойственна для движения андеграунд в целом.

Отечественный ученый Ю. Тюлин в своём труде о музыкальной форме раскрывает понятие «стиль» так: «характерность выразительных средств (в их совокупности и отдельности), свойственных данному произведению, композитору, творческому направлению и т.д.» [4, с.12]. Далее Ю. Тюлин обозначает тесную связь, принципиально важную для нашего исследования, между музыкальным стилем и музыкальным языком. Понятие «стиль», по мнению Ю. Тюлина, родственно понятию «музыкальный язык», иногда эти понятия употребляются «в аналогичном смысле». «Музыкальный язык – это комплекс выразительных средств» [4, с. 13]. Связь понятий заключается в том, что каждый стиль «говорит» своим языком, стиль обусловлен языком. С другой стороны, музыкальному языку «свойственен» тот или иной стиль.

В. Сыров, определяя стиль в современной музыке как «коллективный» стиль, обозначает следующие его характеристики: «1) ярко выраженная коммуникативность, то есть активное речевое общение, как внутри, так и со средой; 2) достаточная степень индивидуализации, обеспечивающая узнаваемость стиля; 3) единство языковой лексики, где выделяются «авторские» элементы; 4) мобильность, позволяющая менять режим поведения, реагировать на изменения внешней среды» [1, с. 236]. Эклектичность и полистилистика («интуитивная потребность разноречия, естественный процесс расширения жанрово-стилевых горизонтов молодого искусства» [1, с. 237]) являются проявлением диалога внутри системы джаз-музыки и рок-музыки и полилога в системе академической музыки, фольклора. Эклектичность и полистилистика приводят к появлению новых оформленных и установившихся в своих выразительных средствах стилей.

Надо отметить, что В. Сыров использует термин «коллективный» стиль [1, с. 236]. Он проявляется в том, что материал «творческой единицы», то есть группы или бэнда, создается на основе вклада каждого из её участников. Таким образом, каждая творчески утвердившаяся группа имеет доступ к большому выбору музыкально-языковых идей: «из этих слагаемых и рождается стиль во всей его полноте и разнообразии» [6, с. 236]. Категория общих стилей объединяет близкие индивидуальные стили испол-

нителей, так как стили отдельных групп могут достаточно сильно отличаться. Эти отличия не касаются средств выразительности, общих для нескольких коллективов: гармонии, мелодики, ритмических рисунков, аранжировки, экспрессивности тембров. Индивидуальные стили, попадающие в определённый спектр этих характеристик, объединяются в общие стили: фьюжн-джаз, прогрессив-рок, мат-кор, джаз-кор, хип-хоп, ритм-н-блюз и т.д. Индивидуальные стили отдельных групп, обычно высокого уровня музыкального языка, могут находиться на периферии нескольких стилей, то есть они «полистилистичны» [1, с. 237].

Английский музыковед P.van der Merwe трактует понятия жанр («musical genre») и стиль равнозначно. Жанр, по мнению P.van der Merwe, должен трактоваться как музыкальный материал, объединённый определённым стилем «базового музыкального языка» («basic musical language») [5, р. 3]. Это утверждение может считаться достаточно спорным, однако идея о том, что стиль формируется за счёт «базового музыкального языка», на наш взгляд, может считаться верной.

Квинтэссенцией определений и взглядов на понятие стиль может быть следующей: «Стиль – совокупность средств выразительности и особенностей музыкально-художественного языка произведения искусства». К характеристикам стиля, которые мы применяем в нашем исследовании, относятся общая звуковая картина, инструментовка, аранжировка, мелодика. Инструментовка включает особенности вокального исполнения, выбор инструментов, их тембры. Область аранжировки рассматривает вопросы особенностей гармонии, басовой линии, перкуссии.

В общей звуковой картине, что есть «формально организующее» по Шеллингу, большую роль играет звукорежиссура, а именно использование звуковых планов, акустического пространства, электронной обработки. Такая трактовка полностью согласуется с идеями философов искусства. Именно через эти частицы проявляется стиль, «... та предметная сторона художественного произведения» [6, с. 83].

В современной поп-музыке каждый артист формирует свой стиль. В популярном шоу-бизнесе музыкальный язык имеет свою универсальную «глобальную» базу. Эта база представляет собой сплав из элементов ритм-н-блюза, рок-н-ролла, хип-хопа и т.д.

Исполнительница из США Нэлли Фуртадо имеет свой характерный стиль, особенностью которого являются большое количество акустических музыкальных и перкуSSIONных инструментов в аранжировке. В музыкальном языке при этом используются средства выразительности ритм-н-блюза, соула, кантри. В композиции Forca (2003 Folklore) сочетаются элементы ритм-н-блюза, кантри и фламенко; акустические инструменты (банджо, перкуссия, аккордеон, кастанеты) и электронные (пад-синтезаторы, перкуссия в хип-хоп стилистике). Композиция Turn of the Light (2000 Whoa, Nelly!), сохраняя артистический стиль Фуртадо, выражающийся в обилии акустических инструментов в аранжировке, имеет другое сочетание элементов музыкального языка: ритм-н-блюз (аранжировка, вокал), хип-хоп (партия ударных), рок-н-ролл (гитарное соло, гармония, ритм-секция).

Ещё одним исполнителем с ярким индивидуальным стилем является Джастин Тимберлэйк, у которого наблюдается компиляция из ритм-н-блюза и хард-рока в песне «Lovestoned» 2004 года. Композиция в большей мере состоит из элементов музыкального языка ритм-н-блюза и хип-хопа, отсылающих по аранжировке и звучанию к Майклу Джексону. Гениально простой вступительный рифф построен на минорной пентатонике I-II-III-VI-V-I, исполняется ритм-секцией (акустический и синтезаторный бас). В проигрыше гитара исполняет простой хард-роковый рифф в тональности фа-минор. Рифф состоит из мелодии с добавлением голоса в интервал квинты, как это начал делать Р. Блэкмор. Мелодия представляет собой обыгрывание гармонии в мажорной пентатонике в последовательности I-V-VI-II-III-I. Сама же песня представляет собой ритм-н-блюз композицию со всеми характерными особенностями музыкального языка. Однако эта рок-вставка очень органично вляется в музыкальную форму и музыкальный язык этой песни.

Группа Muse, которую по влиянию и известности индивидуального стилю можно приравнять к стилю группы XX века Queen, исполняет поп-рок, обогащённый элементами языка в спектре от академической музыки и джаза до стилей электронной музыки (драм-н-бэйс, АйДиЭм). Индивидуальный стиль группы Muse пе-

рерос за рамки общего стиля поп-рок. Здесь удивительно лаконично сочетаются ритм-н-блюз, хард-рок, академическая музыка эпохи романтизма, фольклор. Композиция Starlight (2006 - Black Holes and Revelations; рис. 1) отличается простотой мелодической линии и гармонии, прямым роковым ритмом. При этом элементы средств выразительности ритм-н-блюза мы слышим в мелодии вокала (блюзовые тоны), джаза – в арпеджио инструментального бриджа.

Группы, создающие инновационный музыкальный материал, зачастую обращаются к полиритму и полиритмии. При этом сложность ритмических структур может многократно усиливаться по отношению к классическим джазовым композициям. Процесс усложнения шёл по нарастающей: в композиции «Kashmir» (1975 Physical Graffiti) группы Led Zeppelin полиметр используется в комбинации размеров 4/4 в партии ударных и 3/4 – в мелодической и гармонической линиях [7, с. 97]. В песне Франка Заппы «Toads Of The Short Forest» присутствует уже 4 перекрестных размера. Шведская группа Meshuggah в начале XXI века создаёт ещё более сложные перекрестные ритмы, в которых совмещается размер 25/16 в партии гитары и баса и 4/4 в партии ударных [8, с. 220].

Кроме полиметра, джаз «принес» полиритмию или «перекрестные ритмы» [9, с. 162]. Преподаватель и барабанщик Хейко Малмберг в учебном пособии называет полиритм «диалогом» [10, с. 3]. Композиция Монго Сантамарии «Afro Blue» является одной из первых композиций джаза с ритмом «2 через 3».

Одна из групп, сильно повлиявших на становления набирающего популярность стиля мат-кор, The Dillinger Escape Plan характерна сложными композиционными формами, ритмами, мелодиями, модалными и хроматическими гармониями. Песня Dead As History (2007 ire works) ярко показывает синтез средств музыкальных языков джаза и рока не только в области ритма, гармонии и мелодии, но и в области аранжировки, в использовании синтезаторов и электронной перкуссии. Другая композиция Come To Daddy (2006 Plagiarism), которая представляет собой кавер-версию драм-энд-бэйс композиции исполнителя Apex Twin, также ярко раскрывает черты индивидуального и коллективного стилей группы The Dillinger Escape Plan. Факт того, что для кавер-исполнения выбрана композиция стиля электронной музыки, говорит о направленности мышления стиля мат-кор на поиски новых средств выразительности в широком спектре направлений и стилей. В композиции Prancer (2013 One Of Us Is The Killer; рис.2) есть элементы фри-джаза, которые проявляются в сложности ритма и гармонии.

Джазовое соло саксофона в стиле ориентального фри-джаза в композиции группы The Faceless «Autotheist Movement III Deconsecrate» (2013 Autotheism; рис. 3) показывает, насколько индивидуальный стиль группы может гармонично расширить круг средств выразительности коллективного стиля. Музыкальный материал группы The Faceless относится к стилям дэт- и прогрессив-метал. Соло на акустическом духовом инструменте в джазовой импровизационной манере мало характерно для этих стилей, при этом лаконично сплетается с ними в индивидуальном стиле группы.

Прогрессив-метал группа Animals As Leaders активно использует элементы средств языка фри-джаза, арт-рока, и мат-металла. Это проявляется, прежде всего, в ритмических построениях и высокой исполнительской виртуозности. В композициях этой группы мы можем слышать неоднократные смены размерности от 4/4 до 11/8 и 17/16 (рис. 4, 5). Лидера группы гитариста Тосина Абаси отличает использование различных экспрессивных и ритмических приемов игры, основанных на техниках игры на акустической гитаре и электробас-гитаре. Гармонии основаны на джазовых прогрессиях с использованием септ- и нон-аккордов (рис. 6). При этом общий саунд индивидуального стиля группы относится к прогрессив- и мат-металлу с «тяжелым» звучанием риффов и перкуSSIONной секции.

Музыкальный анализ композиций XXI века показал, что современная музыкальная культура использует, прежде всего, «опосредованный» синтезированный материал джаз- и рок-музыки. При этом слова, написанные отечественным ученым Е. Костюк относительно джаза, начинают соответствовать и современной музыкальной культуре, особенно в движении андеграунд, она «становится высокопрофессиональным искусством, достойным филармонической сцены» [11, с. 40].



Рис. 1. Muse «Starlight» (2006)



Рис. 2. The Dillinger Escape Plan «Prancer» (2013)



Рис. 3. The Faceless «Autotheist Movement III Deconsecrate» (2013)





Рис. 4. Animals As Leaders «Lippincott» (2014)



Рис. 5. Animals As Leaders «Lippincott» (2014)



Рис. 6. Animals As Leaders « The Price Of Everything And The Value Of Nothing» (2011)

## Библиографический список

1. Сыров В.Н. *Стилевые метаморфозы рока*. Санкт-Петербург: Композитор, 2008.
2. Коллиер Д.П. *Становление джаза* Москва: Радуга, 1984.
3. Анохина С.В. Полистилистика как проявление постмодернизма в музыке. *Теория и практика общественного развития*. 2009; 1.
4. *Музыкальная форма*. Издание второе. Ред. Ю.Н. Тюлин. Москва: Музыка, 1974.
5. van der Merwe P. *Origins of the Popular Style: The Antecedents of Twentieth-Century Popular Music*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
6. Лосев А.Ф. *Проблема художественного стиля*. Киев: «Collegium», 1994.
7. Courtright K. *Back to Schooling*. Maitland, 2009.
8. Prieslak J. Re-casting Metal: Rhythm and Meter in the Music of Meshuggah. *Music Theory Spectrum*. 2007; 2.
9. Королёв О.К. *Краткий энциклопедический словарь джаза, рок- и поп-музыки: Термины и понятия*. Москва: Музыка, 2006.
10. Malmberg H. *Superimposed Subdivision* Available at: <http://www.onlinedrummer.com/pdf.php?id=1895>
11. Костюк Е.Б. *Популярные музыкальные направления и жанры XX века*. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2008.

## References

1. Syrov V.N. *Stilevye metamorfozy roka*. Sankt-Peterburg: Kompozitor, 2008.
2. Kollier D.L. *Stanovlenie dzhaza* Moskva: Raduga, 1984.
3. Anohina S.V. Polistilistika kak proyavlenie postmodernizma v muzyke. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2009; 1.
4. *Muzykal'naya forma*. Izdanie vtroe. Red. Yu.N. Tyulin. Moskva: Muzyka, 1974.
5. van der Merwe P. *Origins of the Popular Style: The Antecedents of Twentieth-Century Popular Music*. Oxford: Clarendon Press, 1992.
6. Losev A.F. *Problema hudozhestvennogo stilya*. Kiev: «Collegium», 1994.
7. Courtright K. *Back to Schooling*. Maitland, 2009.
8. Prieslak J. Re-casting Metal: Rhythm and Meter in the Music of Meshuggah. *Music Theory Spectrum*. 2007; 2.
9. Korolev O.K. *Kratkij `enciklopedicheskij slovar` dzhaza, rok- i pop-muzyki: Terminy i ponyatiya*. Moskva: Muzyka, 2006.
10. Malmberg H. *Superimposed Subdivision* Available at: <http://www.onlinedrummer.com/pdf.php?id=1895>
11. Kostyuk E.B. *Populyarnye muzykal'nye napravleniya i zhanry XX veka*. Sankt-Peterburg: SPbGUP, 2008.

Статья поступила в редакцию 05.01.15

УДК 78.03

**Peretokina Yu.R.**, postgraduate, Krasnoyarsky State Academy of Music and Theater (Krasnoyarsk, Russia),  
E-mail: j.r.kiseleva@gmail.com

**NEOCANONIC TRENDS IN CREATIVE WORK OF YURY KASPAROV WITH REFERENCE TO "STABAT MATER" FOR SOPRANO AND STRING QUARTET.** The objective of the article studies a relevant problem in the modern music studies, connected with principles of neocanonism in the work of composers of 20-21 centuries. In the article the author reveals the contents of the term "neocanonism" and defines the historical stages of this musical style. The author of the study examines in detail the second wave of neocanonism in music in Russia. The composition "Stabat Mater" for soprano and string quartet by Yury Kasparov became a special object of this research. Yu. Kasparov is an honored man of art of Russia, chevalier of Arts and Literature of France, professor of Moscow State Conservatoire. The composition was written in 1992, but has not been studied by modern researchers. The analysis of the musical text by the author of this article shows that the composer has new interpretation of musical traditions of the past. The composer combines the foundations of the old sacred music with new harmonies and technology in this opus. In the conclusion the study reveals important features of Yury Kasparov's method in his creative work.

**Key words:** Yury Kasparov, "Stabat Mater", contemporary classics music, methods of art of modern composers.

**Ю.Р. Перетокина**, аспирантка Красноярской государственной академии музыки и театра, г. Красноярск,  
E-mail: j.r.kiseleva@gmail.com

## НЕОКАНОНИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ТВОРЧЕСТВЕ Ю.С. КАСПАРОВА НА ПРИМЕРЕ «STABAT MATER» ДЛЯ СОПРАНО И СТРУННОГО КВАРТЕТА

В данной статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема музыкознания, связанная с претворением принципов неоканонизма в творчестве композиторов XX – XXI века. На её страницах раскрывается содержание понятия неоканонизм и определяются исторические этапы бытования этого музыкального направления. В связи с заявленной тематикой, автор исследования подробно останавливается на изучении второй волны неоканонизма в России. В частности, объектом данного исследования выступает сочинение заслуженного деятеля искусств Российской Федерации, кавалера ордена Искусств и литературы Франции, профессора Московской государственной консерватории Ю.С. Каспарова «Stabat Mater» для сопрано и струнного квартета, созданное в 1992 году. Детальный анализ ранее неизученного нотного текста показывает, что композитор, обратившийся к тексту средневековой католической секвенции, по-новому трактует музыкальные традиции прошлого, помещая их в условия современных гармонии и композиторской техники. Выводы, полученные в процессе данного исследования, позволили раскрыть одну из важных особенностей творческого метода Ю.С. Каспарова.

**Ключевые слова:** Ю.С. Каспаров, «Stabat Mater», неоканонизм, духовная музыка, современная композиторская техника.

В мировой истории XX век оказался периодом настоящего культурного прорыва. Ещё ни одно из предыдущих столетий не оставило после себя столь богатого и разнообразного наследия в сфере музыкального искусства. Одной из главных отличительных черт этого периода стало возникновение большого количества новых технических приёмов, методов организации и работы с тематизмом, основанных на переосмыслении традиций прошлого. Опыт предшествующих эпох даже служил базисом при формировании целого ряда стилевых направлений, среди которых необарокко, неоклассицизм, неоромантизм, неофольклоризм и др. Не так давно отечественное музыкознание дополнило этот понятийный ряд новым термином «неоканонизм», который можно обнаружить в работах кандидатов искусствоведения Н.Г. Иванько, О.В. Синельниковой [1], О.В. Немковой [2] и др. Изучение научных трудов названных исследователей показало, что данным термином обозначается важное явление музыкальной культуры XX века, связанное с необычайным ростом композиторского интереса к жанрам духовной музыки. Отметим, что европейские композиторы воплощали неоканонические тенденции в своём творчестве на протяжении всего двадцатого столетия. Тогда как в истории русской музыки можно выделить две волны неоканонизма: одна из них – приходится на первое двадцатилетие XX века (она связана с деятельностью С.В. Смоленского и с творчеством композиторов «нового направления»), другая – на последнее двадцатилетие.

Подробнее остановимся на второй волне неоканонизма в России. Когда в 1988 году в связи празднованиями 1000-летия Крещения Руси был снят запрет на освещение религиозной жизни в СССР, многие композиторы обратились к жанрам духовной музыки. Причём, если у Р. Щедрина, С. Слонимского, А. Шнитке, С. Губайдуллиной, Э. Денисова, Е. Фирсовой, М. Броннера, Ю. Каспарова и др. неоканонические тенденции проявились себя в отдельных сочинениях, рассредоточенных по композиторскому каталогу, то для В. Мартынова, Ю. Буцко («знаменный период» творчества), А. Караманова, Г. Дмитриева, А. Киселева, С. Трубачева не просто обращение к жанрам,

а опора на церковный канон стала одной из мировоззренческих основ творчества.

Из всего многообразия духовных жанров за основу крупных вокально-симфонических и инструментальных циклов выше упомянутые композиторы избирали литургию, всенощное бдение и духовный концерт, имеющие православные корни (Всенощная Г. Дмитриева, «Песнопения всенощного бдения» А. Киселева, «Литургический концерт» Н. Сидельникова, «Литургическое песнопение Ю. Буцко, духовные концерты С. Трубачёва), а также рекем и пассионы, сформировавшиеся в условиях католицизма («История жизни и смерти господина нашего Иисуса Христа» Э. Денисова, «Страсти по Иоанну» С. Губайдуллиной, «Русские страсти» А. Ларина, «Страсти по Иуде» М. Броннера, рекем-мы А. Шнитке, С. Слонимского, В. Мартынова и др.). В качестве основы камерных сочинений авторы использовали отдельные части, входящие в состав христианских богослужений. Причём, как показал анализ каталогов, чаще отечественные композиторы обращались к жанрам католической ветви. Соответственно основной сочинения становился латинский текст.

Эту тенденцию отмечают многие исследователи. Вот, что по этому поводу пишет кандидат искусствоведения О.В. Синельникова: «Мощная волна прорвавшегося интереса к религиозному канону и музыкальному, на нем основанному, выражается у российских композиторов в интенсивной востребованности жанров католической традиции. [...] Вероятно, такая направленность связана с принципиальным отличием двух ветвей христианства в вопросах канонизации: в восточно-христианском искусстве типично воспроизведение первоначальной модели канона, а католический канон более свободен, он более открыт для проникновения нового. Тем более, жанры рекема, мессы, Stabat Mater, пассионов в своих многочисленных интерпретациях [...] живут в отечественной музыке вне литургической практики, для которой они изначально и не предназначались» [1].

В свою очередь кандидат искусствоведения О.В. Немкова отмечает: «Совершенно очевидно, что обращение российских композиторов к языку и символике *инои* (не православной) хри-

стианской конфессии в большинстве своём есть отражение той же, свойственной XX столетию, «интернационализации» художественного мышления. Латынь в данном случае, быть может, уже не столько предстает атрибутом католического культа, сколько становится основой в обобщенно-символическом выражении сакрального начала в целом. [...] скажем, содержательная глубина и выразительность, заключенные в словосочетаниях «*Ave Maria*» или «*Stabat Mater*», столь же непреходящи, сколь и понятны практически любому цивилизованному человеку – независимо от его национальной и конфессиональной принадлежности» [2; с. 200].

Данный тезис поддерживает заслуженный деятель искусств Российской Федерации, кавалер Ордена литературы и искусств Франции, профессор Московской государственной консерватории Ю.С. Каспаров – композитор, чьи сочинения сегодня необычайно востребованы исполнителями всего мира. «Это очень хороший вопрос, почему поляков, которые католики, так тянет в православие (У Пендерецкого и его коллег очень много музыки, посвящённой православной тематике и символике), а российских композиторов – в католицизм! Впрочем, думаю, нашу тягу объяснить не сложно. Нас учили на католической музыке (это и Бах, и венские классики, и многие европейские романтики), и вся символика католицизма нам очень близка! Кроме того, музыка требует возвышенных обобщений, и лучше католических текстов для композиторов – «интернационалистов», то есть, исповедующих некий универсализм и, в отличие от «почвенников», не отрицающих завоевания Запада, нет ничего! Опять же, эти темы понятны и близки всем, что тоже очень важно в коммуникативном отношении! Наверное, поэтому и я, и многие другие обращались к этим темам» [3].

Впервые к «этой теме» Ю.С. Каспаров обратился в 1989 году при создании «*Ave Maria*». В сочинении для 12 голосов, скрипки, органа и вибратона автор предложил новое прочтение духовного текста. Молитва, изначально представляющая собой гимн-прославление Богородицы, трансформировалась в ретроспективу Библейских событий, связанных со смертью Христа. Спустя два года эта тема вновь увлекла московского композитора. На этот раз в качестве основы своего нового сочинения для сопрано и струнного квартета он избрал текст Якопоне да Тоди «*Stabat Mater*». В составе официальной римской мессы этот текст был утверждён XIX-м Тридентским Вселенским собором (1543—1563 гг.). Изначально в качестве гимна, он исполнялся в Пятницу Страстной седмицы. С 1727 года по благословению Папы Бенедикта уже в качестве секвенции «*Stabat Mater*» стала неотъемлемой частью службы в день Семи скорбей Богородицы. Тематика и образное содержание молитвы во многом определили стилистические особенности сочинения Ю.С. Каспарова. В качестве жанрово-стилевой модели опуса композитор избрал духовные сочинения мастеров эпохи Возрождения и барокко.

Так, композиция произведения сложилась под влиянием принципов диспозиции речи античных ораторов, которые были особенно популярны у поэтов Ренессанса.

На риторическом этапе *exordio* (вступление), совпадающем с инструментальным вступлением «*Stabat Mater*», излагается тематический материал, который в дальнейшем разрабатывается композитором. На этапе *narratio* (повествование, рассказ) героиня размышляет о судьбе Девы Марии и её сына. Повествование идёт от третьего лица. В воображении рассказчицы возникают страшные картины трагических событий, которые находят своё отражение в инструментальных интермедиях, имеющих явно изобразительный характер. Яркие впечатления порождают вопрос, который становится первой кульминацией произведения: «Какой же человек не опечалился бы, Христа видя в таких муках?». Он соответствует разделу *propositio* (представление, постановка вопроса). Здесь повествование ведётся уже от второго лица и в нём явно читается субъективное отношение автора к действию. Поставленный вопрос не находит ответа, и на этапе *digressio* (отступление, уход, удаление) героиня вызывает к Богородице. С этого момента и до конца произведения весь текст произносится от первого лица. Молящаяся женщина переносится в иное пространство, оказывается в центре действия, иными словами, будто бы оказывается «там, у креста». В своей молитве, которая соответствует разделу *probatio* (рассмотрение, испытание, принятие), героиня вместе Марией оплакивает измученного пытками Иисуса, принимает на себя страдания Богоматери и её сына. В кульминации молитвы – *confirmatio* (подтверждение, укрепление, утешение) – она возвещает о готовности «нести крест мертвого Христа» во имя спасения своей души. В завершении – раздел *conclusio* – трижды звучит обязательное для духовных текстов *Amen*.

В соответствии с традицией составления ораторской речи, практически все разделы в сочинении Ю.С. Каспарова примерно равны по протяженности: от 12 до 14 тактов занимают этапы вступления (12 т.) и заключения (9+5), от 21 до 24 тактов – этапы повествования, разработки. Однако одной из важнейших особенностей композиторской трактовки является тот факт, что основная кульминация произведения приходится на заключительный этап *confirmatio* (подтверждение, укрепление). При этом кульминация является итогом активизации динамического развития в разделе *probatio* (испытание, доказательство), в результате чего граница между разделами практически стирается. Таким образом, происходит переосмысление значения раздела *confirmatio*. По логике Каспарова, он становится заключительным этапом риторической разработки, а функцию общего завершения играет традиционное *conclusio*.

В целом в композиции можно выделить два крупных смысловых раздела (см. Таблицу 1): первый (от начала до ц.6), в котором героиня выступает в качестве оратора, второй (после ц.6 и до конца), где героиня становится уже непосредственно действующим лицом. Первый раздел, где ведётся «внешнее» повествование, включает в себя этапы драматургического развития, соответствующие риторическим разделам *exordio* (вступление), *narratio* (повествование, рассказ) и *propositio* (представление, постановка вопроса), а второй раздел, представляющий

Таблица 1

Композиционный план «*Stabat Mater*» Ю.С. Каспарова

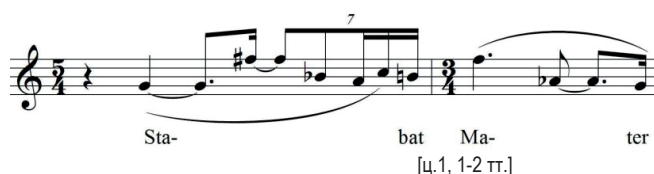
| Композиция       | 1 раздел<br>60 т. |                             |                |      |                        |       | 2 раздел<br>58 т.          |                |       |                |                         |                                |                      |
|------------------|-------------------|-----------------------------|----------------|------|------------------------|-------|----------------------------|----------------|-------|----------------|-------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Обозначения      | Вст               | ц. 1-2                      |                | ц. 3 | Ц. 4-5                 |       | ц. 6                       | Ц. 7           |       |                | ц. 8-10                 |                                | Кода                 |
| Разделы риторики | Exordio           | Narratio<br>(повествование) |                |      | Propositio<br>(вопрос) |       | Digressio<br>(отступление) |                |       |                | Probatio<br>(испытание) | Confirmatio<br>(подтверждение) | Conclusio<br>(вывод) |
| Кол-во тактов    | 12 т.             | 16 т.                       | 1 т.           | 7 т. | 2 т.                   | 22 т. | 8т.                        | 2 т.           | 10 т. | 1 т.           | 23 т.                   | 9 т.                           | 5 т.                 |
| Строки текста    |                   | 1-6                         | И <sub>а</sub> | 7-12 | И <sub>в</sub>         | 13-24 | 25-30                      | И <sub>в</sub> | 31-36 | И <sub>а</sub> | 37-53                   | 54-60<br>кульминация           | Amen                 |



повествование изнутри действия, содержит в себе части *digressio* (отступление, уход), *probatio* (испытание, принятие), *confirmation* (укрепление, утешение), *conclusio* (завершение, вывод). При этом оба раздела практически равны по протяжённости (60 тт.+58 тт.). Условная граница музыкального пространства приходится ровно на середину произведения, однако с целью сохранения единства и целостности композиции, Каспаров нивелирует её, скрепляя тематическими арками, выстраивающимися по принципу зеркальности между интермедиями. Важно отметить, что в формообразовании всего произведения они играют важную роль. Очерчивая границы разделов, эти построения выступают своего рода «композиционными столбами», скрепляющими сквозную форму (см. Таблицу 1). Подобный принцип построения музыкального материала характерен для первых образцов вокальных сцен в *drama per musica*, где повторяющиеся инструментальные ритурнели выступали главным организующим началом. Таким образом, на уровне композиции «Stabat Mater» очевидно применение формообразующих принципов, сложившихся в эпоху Возрождения.

Ренессансные традиции также повлияли и на интонационные особенности сочинения Ю.С. Каспарова. Доказательством тому служит применение музыкально-риторических фигур, возникших в эпоху Возрождения и получивших широкое распространение в барочной музыке. В связи с направленностью сюжета из всего многообразия композитор избрал фигуры, имеющие трагическую семантику и связанные со смертью Христа. В их числе *suspiratio*, *circulatio* и *exclamatio* (преимущественно на интервалы уменьшенной/увеличенной квинты и большой/малой/уменьшенной септимы с обращениями).

Особо стоит отметить, что весь тематический материал «Stabat Mater» Ю.С. Каспарова произрастает из единого центрального элемента.



Он экспонируется в первых тактах вокальной партии. Условно этот ключевой для всего произведения мотив можно разделить на 3 составляющие:

*g fis → e a c h f a s g*

Первая – восходящий скачок на  $b_7$ , вторая – мотив креста, третья – нисходящий скачок на  $m_7$ , включающий в себя нисходящий секундовый ход. Как видно, центром построения является тема-монограмма *BACH*, состоящая из двух интонаций *lamento*. По краям она обрамлена восходящим и нисходящим эсclamационными скачками, которые в совокупности также представляют собой вариант темы креста, но уже замкнутый на звуке *g*:

*g fis f a s g*

Данная фигурация образует ход *circulatio*. Границы элементов соединяются посредством эсclamационных скачков на увеличенную и уменьшенную квинту. Таким образом, центральный элемент, выросший из темы-монограммы *BACH*, в концентрированном виде включает в себя основной интонационный комплекс «Stabat Mater». Использование данной темы в таком качестве – знак преклонения перед великим мастером и его эпохой.

Барочные традиции повлияли также на особенности фактуры «Stabat Mater», которая представляет собой гомофонно-гармонический склад с элементами полифонии. В одних случаях преобладание проявляется в использовании приема имитации.



[ц.5, 1-2 тт.]



[ц.5, 7-8 тт.]

В других осуществляется путём воссоздания партии облигатного инструмента, где самостоятельные с точки зрения тематизма мотивы, исполняемые каким-либо инструментом *solo*, будто бы вторят голосу.



[2т. до ц.2]

[9т. до ц.6]

В целом, анализ фактуры «Stabat Mater» показывает, что все пласты в ней органично дополняют и поддерживают друг друга. Благодаря этому композитору удаётся создать единую, непрерывно развивающуюся во временном пространстве музыкальную ткань. Однако, этот эффект достигается не только средствами фактуры. Важнейшую роль здесь играет ритм. Как пишет Ю.С. Каспаров, «В Stabat Mater я старался добиться особого дыхания. К тому времени меня уже раздражали переэксплуатированные и потому совершенно обезличенные примитивные ритмические элементы. И в «Stabat mater» я использовал ритмические структуры, состоящие из привычных, тех самых «набивших оскомину» элементов, но так, чтобы во-первых они уже представляли собой нечто качественно иное, чтобы даже в условиях минимальных смысловых ритмических структур время текло неравномерно и во-вторых, чтобы четырёхголосная фактура тоже работала бы на эту ритмо-временную концепцию» [4]. Отметим, что именно применение характерного для стиля композитора акцентно-нерегулярного типа ритмики с обилием синкоп и полиритмии, в совокупности со смещенным типом фактуры позволили ему добиться поставленных целей.

В завершении данного исследования напомним, что «Stabat Mater» Ю.С. Каспарова (так же как и «Ave Maria», созданная дву-

мя годами ранее) приходится на ранний период его творчества – на этап поисков и открытий. В это время обращение к жанрово-стилевым моделям прошлого виделось композитору важной необходимостью. Вступая в музыкальный диалог с представителями предшествующих эпох, он находил пути развития собственного творчества. Так, на основе музыкально риторических фигур композитор выстроил центральный элемент, из которого произрос весь тематический материал «Stabat Mater». А затем этот центральный элемент поместил в условия чуждой для него гармонической системы, представляющей сочетание свободной 12-титоновости с элементами додекафонии. Похожий принцип проявляется и на уровне метроритмической организации сочинения. Не выходя за грани традиционного тактового метода, используя простые структуры, композитор создал произведение, отличающееся необычайной свободой и разнообразием ритмического рисунка. Таким образом, метод композиции, сложившийся в период создания первых неоканонических сочинений Ю.С. Каспарова во многом повлиял на его дальнейшее творчество. Ведь как признаётся сам композитор: «Для меня и по сей день очень важно не отказываться ни от чего, что было наработано до нас, но использовать все завоевания предшественников в новом, современном контексте» [4].

#### Библиографический список

1. Синельникова, О.В. *Неоканонические тенденции в музыкальном театре рубежа XX – XXI веков: парадокс или реальность*. Available at: <http://research-journal.org/featured/art/neokanonicheskie-tendencii-v-muzykalnom-teatre-rubezha-xx-xxi-vekov-paradoks-ili-realnost-na-primere-tvorchestva-otechestvennykh-kompozitorov/>
2. Немкова О.В. *AVE MARIA. Образ Богородицы в современном искусстве*. Диссертация ... кандидата искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2002.
3. О католичестве. Письмо Ю.С. Каспарова для Ю.Р. Перетокной (Киселёвой) от 04.11.2013.
4. Материалы из моей книги. Письмо Ю.С. Каспарова для Ю.Р. Перетокной (Киселёвой) от 17.06.2013.

#### References

1. Sinel'nikova, O.V. *Neokanonicheskie tendencii v muzykal'nom teatre rubezha XX – XXI vekov: paradoks ili real'nost'*. Available at: <http://research-journal.org/featured/art/neokanonicheskie-tendencii-v-muzykal-nom-teatre-rubezha-xx-xxi-vekov-paradoks-ili-realnost-na-primere-tvorchestva-otechestvennykh-kompozitorov/>
2. Nemkova O.V. *AVE MARIA. Obraz Bogomateri v sovremennom iskusstve*. Disertaciya ... kandidata iskusstvovedeniya. Rostov-na-Donu, 2002.
3. *O katolichestve. Pis'mo Yu.S. Kasparova dlya Yu.R. Peretokinoj (Kiselevoj) ot 04.11.2013.*
4. *Materialy iz moej knigi. Pis'mo Yu.S. Kasparova dlya Yu.R. Peretokinoj (Kiselevoj) ot 17.06.2013.*

Статья поступила в редакцию 13.01.15

УДК 7.067

**Reshetova M.V.**, Cand. of Sciences (Arts Studies), Head of Department of Design, Moscow State Institute of Culture, scientific consultant in "Technical Esthetics" LLC (Moscow, Russia), E-mail: [mio-margo@mail.ru](mailto:mio-margo@mail.ru)

**Mkrtychyan S.V.**, Cand. of Sciences (Arts Studies), senior lecturer, Department of Design, Moscow State University of Technologies and Management n.a. K.G. Razumovsky (Moscow, Russia), E-mail: [7655682@rambler.ru](mailto:7655682@rambler.ru)

**DESIGN OF THE INFORMATION SOCIETY IN RUSSIA.** The article examines the cultural and historical background of the information society in Russia. The transformation of theoretical and practical tasks of design services is traced under the change of public policy and economic and industrial activities. The modern design has a difficult sociocultural period, when it has to follow the needs of globalization in the world, on one hand, and the needs of restoration of the Russian material culture, on the other hand. The author discusses how the cultural principles of the Russian society are fixed in everyday material life of people and in consciousness of the nation and help forming national identity, which is significant on the way of the development of culture. The author gives a short review of the role of speeches of V. Putin in socio-cultural revival of the country. The research shows how scientific, educational and applied research may be based on the strategy of the development of design education in Moscow State University of Technologies and Management.

**Key words:** information society, post-industrial era, traditional and innovative component of design, innovations, design education.

**М.В. Решетова**, канд. искусствоведения, зав. каф. «Дизайн» Московского государственного института культуры, научный консультант ООО НПЦ М.М. Калиничевой «Техническая эстетика», г. Москва, E-mail: [mio-margo@mail.ru](mailto:mio-margo@mail.ru)

**С.В. Мкртчян**, канд. искусствоведения, доц. каф. «Дизайн» Московского государственного университета технологий и управления им. К.Г. Разумовского (МГУТУ), г. Москва, E-mail: [7655682@rambler.ru](mailto:7655682@rambler.ru)

## ДИЗАЙН ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА РОССИИ

В статье анализируются культурно-исторические предпосылки формирования информационного общества в России. Прослеживаются трансформации практических и теоретических задач дизайнерских служб в условиях изменений государственной политики и экономико-промышленной деятельности. Взаимодействие научно-образовательных и практических ориен-

тированных исследований раскрывается на базе стратегий развития дизайн-образования в *Московском государственном университете технологий и управления*. Обосновывается необходимость синтеза фундаментальной научно-методологической подготовки дизайнеров и навыков практического освоения новейших достижений науки и техники.

**Ключевые слова:** Информационное общество, постиндустриальная эпоха, традиционный и инновационный компонент дизайна, инноватика, дизайн-образование.

В начале 1960-х годов, когда в СССР официально получил признание дизайн (Художественное конструирование и его наука – Техническая эстетика), в передовых зарубежных странах уже обсуждался вопрос о вступлении мирового сообщества в новую, пост-индустриальную эпоху цивилизационного развития, – эпоху информационного общества. Его базовыми концептуальными признаками является:

- увеличение роли информации, знаний и информационных технологий в жизни общества;
- интенсивное развитие информационных технологий;
- увеличение числа специалистов, занятых информационными технологиями, коммуникациями и производством информационных продуктов и услуг;
- рост доли указанных технологий в производстве валового внутреннего продукта;
- глобальная информатизация общества с широким внедрением сети Интернет наряду с традиционными и электронными СМИ;
- создание глобального информационного пространства, обеспечивающего доступ к мировым информационным ресурсам;
- удовлетворение потребностей общества в информационных продуктах и услугах

Лидерами становления мирового информационного общества стала Япония и США [1]. В Российской государственной политике реальный поворот к становлению информационного общества обозначился в конце 1980 – 1990 годов, когда в области социально-экономических проблем и философии информатики заявили о себе такие ученые как А.П. Ершов [2, с. 14-34] и ряд других. В 1988 – 1989 гг. развернулась крупномасштабная компания по разработке и обсуждению Концепции информатизации советского общества. Проект Концепции разрабатывался на конкурсной основе по специальному решению Политбюро ЦК КПСС от 15.06.1988 г. В конкурсе приняли участие ряд институтов Академии наук СССР и Государственного комитета СССР по вычислительной технике и информатике.

Всё это не могло не оказывать влияния на развивающийся в стране дизайн, в сфере которого начали не только появляться первые публикации, затрагивающие проблемы информационного общества, но и обозначился усиленный интерес к методам компьютерного проектирования. В этой сфере заметное влияние на дизайнеров оказывали работы таких зарубежных дизайнеров как Р. Шушана, Д. Райта и Л. Льюиса, Ф. Кобурна и П. Маккормика и др. [3; 4]. В научных исследованиях всё чаще цитировались работы Э. Тоффлера, И. Масуды, Дж. Мартина, Д. Лайона и др., в которых рассматривались социально-экономические аспекты информатизации общества и выдвигались концепции формирования нового информационного общества, которое должно прийти на смену индустриальному. Однако при безусловном теоретическом значении указанные работы мало влияли на реальное становление в России новой информационной цивилизации.

Учитывая сложившееся положение и в связи с отставанием России от развитых стран Запада, в 2010 году была утверждена государственная программа «Информационное общество (2011 – 2020)» (Распоряжение Правительства России №1815-р от 20 октября 2010 года) [5]. Примечательно, что указанная программа была первой в рамках перехода к программным принципам формирования бюджета страны. Изменившиеся подходы к формированию бюджета и разработке долгосрочных государственных программ повлекли за собой необходимость редакционной доработки первого варианта. После её осуществления указанная программа была утверждена повторно распоряжением № 2161-р от 2 декабря 2011 года. На этом основании можно говорить о новом «информационном взрыве» в стране, предопределившем определенные изменения в подходах к формированию проектной культуры дизайна. Это, прежде всего, отразилось на его культурно-духовных ценностях.

В итоге современный дизайн переживает сложный социально-культурный период: с одной стороны, он ищет ответы на запросы, выдвигаемые глобализацией, с другой, – пути к возрождению отечественной материальной культуры. Её принципы и

ценности, как и в любом другом развитом государстве, должны найти своё отражение в повседневном материальном окружении человека. Таким образом они фиксируются в его сознании и помогают обрести национальную идентичность, что необходимо для выбора обществом стратегии развития своей культуры. Основы стратегии культурного развития были заложены 26 апреля 2007 года В. Путиным в Послании, которое, фактически, стало началом новой вехи социально-культурного возрождения страны: в нём впервые Президент сконцентрировал внимание на базовых национальных ценностях – духовности, традиции, самобытности, рассматривая их как основу сохранения государственного суверенитета [6].

Активный резонанс общества на Послание стал основной точкой опоры для формирования социального заказа по возрождению национальной культуры, что подтверждается общей тенденцией увеличения внимания к развитию гуманитарных наук, образования, культуры и религии. С углублением представления об окружающем мире образный строй дизайнерских объектов расширяется за счет качественных изменений его художественно-выразительных возможностей. Их обилие и разносторонность проявлений позволяют использовать широчайшее разнообразие красок, стилистических оттенков как в области конкретных материальных форм, так и в сфере символического выражения семантических кодов отвлеченных духовных понятий. Этот путь развития художественного языка практически не имеет границ, о чем свидетельствует исторический опыт многих стран как Востока, так и Запада. Всё большее распространение получают удивительные возможности синтеза, создающие неповторимые образы человеческой личности и её материального окружения.

Но вместе с тем все более активное распространение получает идея коммерциализации дизайна, которая в существенной мере актуализирует поиски в области раскрытия дополнительных возможностей рекламы, совершенствования эстетических и эргономических свойств упаковки товара, развитие искусства мерчандайзинга и т.п. Здесь на первое место возводятся убыстрение и увеличение объёмов сбыта продукции. И в том, и в другом случае дизайн, как метод гармонизации, занимает лидирующее положение, поскольку новые качества проектной культуры, её опыт, знания и ценности затрагивают все стороны социально – культурной жизни общества – быт, производство, маркетинг, образование, досуг, обширную сферу услуг и т.д. Им закладываются основы формирования нового нравственно-эстетического потенциала, способного предложить миру приоритеты своих креативных решений и художественных ценностей.

Естественно, что внедрение инновационных технологий обучения, универсальных зачётных единиц ECTS, кредитной-модульной и балльно-рейтинговых систем не должны служить препятствием для развития национальной культуры дизайна. Именно этим, по-видимому, в будущем будет обуславливаться и конкурентоспособность национальной дизайнерской продукции, что подтверждается устойчивым спросом зарубежных рынков на продукцию русских народных промыслов. Это становится тем более понятным, если учесть, что численность российских дизайнеров, выезжающих за рубеж с целью обмена опытом или получения дополнительного образования, с каждым годом увеличивается. При этом медиативная и символическая насыщенность русской культуры в условиях развития информационного общества по-прежнему вызывает активный исследовательский интерес.

В дипломных и диссертационных работах наглядно демонстрируется перспективность дизайнерских поисков, проводимых в указанном направлении. Но в этой области остаётся множество проблем, и спорных вопросов, требующих пристального внимания дизайнеров. Во-первых, необходимо учитывать то обстоятельство, что образование и обучение представляют собой далеко не идентичные понятия. В первом случае речь идёт о приобретении знаний, необходимых для овладения традициями определенной этнической культуры, во втором – задача заключается в необходимости накопления информационного массива в области ее цивилизационного компонента. Отождествление или подмена указанных понятий влечет за собой утрату культур-



но-воспитательного потенциала в процессе подготовки дизайнеров, что ведёт к обезличиванию этнической материальной культуры и аннигиляции ее аксиологических ценностей.

Современная смена научной и этической парадигмы обусловлена необходимостью восстановления духовной энергетики российского социума и одновременного «вписывания» её в художественные формы современных многоуровневых и многовекторных процессов общемировой коммуникации. Дизайнерские методы позволяют приблизиться к решению указанной проблемы, в т. ч. с помощью виртуальных проектных технологий. Развитые европейские страны моделируют на их основе принципы и варианты взаимодействия с различными личностями и социальными группами, народами и обществами, учитывая присущие им правила поведения. В условиях постиндустриального общества, провозглашенного во второй половине XX века как информационного, акцент сделан на понятиях «инновация», «креативность», «конкурентоспособность» и т.п. В связи с этим, русский дизайн переживает переходный этап качественной трансформации. При этом ряд специфических для русского дизайна проблем вызывает то обстоятельство, что последовательность стадий его развития, в отличие от западного, неоднократно нарушалась.

В начале XX века творческие позиции дизайна кардинально изменились по сравнению с традиционно устоявшимися нормами, переориентируясь на объявленную в стране эпоху индустриализации; в середине столетия требования социалистического реализма в искусстве и задачи построения коммунистического общества в экономике концентрировали его внимание на абстрактно – функциональных задачах эстетических форм материально-предметного мира; в конце XX столетия его внимание было отвлечено начавшимся процессом «перестройки» и организации Союза дизайнеров, стремительным переходом к рынку, становлению информационного общества и т. д.; в начале XXI века перед дизайном остро встала проблема возрождения национальной культуры в условиях общеевропейской глобализации. При этом очевидным является факт того, что заимствованные на Западе технологии не могут отражать приоритеты отечественной культуры.

Одно из существенных противоречий современного дизайна заключается в том, что ценности постиндустриального общества декларируются преимущественно теоретически при том, что суть дизайнерской культуры оставалась прежней, ориентированной на индустриальное общество и рыночные ценности. Разрыв между теорией и практикой ещё сильнее обнаруживает отставание нашей страны в технико-технологическом отношении от развитых стран Запада, где инвариантом проектирования выступают национальные приоритеты страны. И сейчас, когда сообщества реализуют политику взаимного объединения на основе экономики знаний – глобализации, Россия, потерявшая в XX веке традиции собственной материальной культуры и ее духовно-нравственный потенциал, находится в ситуации определенной культурной обособленности и поиска качественно нового знания, способного радикально повлиять на развитие общества и возродить роль ценностно-смысловых качеств своей культуры. Указанный процесс существенно затрудняется тем обстоятельством, что динамика его материально-культурного пространства существенно изменила свою теоретическую и методологическую аксиоматику в связи с изменившимися формами хозяйствования.

В конце XX начале XXI веков Законы РСФСР определили новый статус государственных предприятий, сделав их носителями права хозяйственного ведения. В условиях ограничения государственного вмешательства в экономико-промышленную деятельность трансформировались и задачи дизайнерских служб, в ведении которых оказались вопросы, относящиеся до середины 1980-х годов исключительно к сфере централизованного планирования производства. Исходя из законов СССР о государственном предприятии и собственности (принятых в конце 1980-х годов), трудовые коллективы получили широкие полномочия, что означало фактическую отмену права единого оперативного управления. Это повлекло за собой принципиальные изменения отношений к дизайну: он оказался в ведении разрозненных групп, неспособных к консолидированной научной деятельности. В итоге, являясь элементом национальной культуры и при этом, будучи подверженным влиянию принципиально отличных социально-экономических факторов, дизайн воплотил в себе противоречивые последствия: с одной стороны его захватили идеи ускоренных культурно-цивилизационных и рыночных процессов, влекущих за собой духовное опустошение, с другой – обостри-

лось понимание актуальности сохранения аксиологического ядра этнической традиции.

Таким образом, смена социалистического производства не была для дизайна переходом на более высокую ступень развития. Дискредитировавшая себя социалистическая перспектива вызвала стремление уйти от всякой идеологии вообще, что в условиях стихийного рынка стимулировало нравственную беспринципность и профессиональную безответственность. В итоге начало XXI века выдвинуло перед дизайнерскими службами такие вопросы как:

- кто и что будет определять стратегическую политику дизайна?

- какой компетенцией должен обладать дизайнер, и как она должна быть реализована на практике?

- по какой методике и по каким критериям будет определяться эффективность дизайнерской деятельности?

- какую ответственность несёт дизайнер за профессиональную этику своих решений и т. д.?

Ответ на эти вопросы, на наш взгляд, не может быть получен из абстрактно взятой идеи гуманитаризации процессов образования. Он вытекает из решений остро ставшей перед дизайном дилеммы: либо безусловное принятие и методичное освоение западных образцов, что, согласно Л.Н. Гумилеву, обозначает отказ от собственной культуры и её ассимиляцию с европейской на условиях «догоняющей» страны, либо возрождение и развитие собственной культуры, сочетающей свою социальную и историческую специфику с достижениями мировой цивилизации. В последнем случае доминантным становится принцип ответственности, который имеет важнейшее значение для сохранения самоидентичности народа. Он может креативно включить в себя синтез традиций и новаций, что наглядно демонстрирует, например, Япония, а также некоторые страны северной Европы (Финляндия, Швеция, Дания, Норвегия). Дизайн подобных культур ждёт на анализе и сопоставлении различных периодов своего развития, что само по себе является залогом и стимулом поступательного развития.

Анализ производственно-экономических и творческих установок разобщённых в настоящее время дизайнерских служб показал их полное несоответствие и неподготовленность к решению подобных проблем. Речь идет, прежде всего, о том, что основы наметившейся новой парадигмы стали рассматривать человека не в качестве средства производственной деятельности в единой государственной системе, а как центр пересечения всех интересов экономической, социальной и культурной сферы жизни. Подтверждением этого было вышеупомянутое Послание Президента 2007 года, из которого следовало, что не человек существует для государства, а наоборот – государство для человека. Это принцип стал поворотным моментом в развитии культуры страны. Все её сферы характеризуются исключительностью с позиции потребительской самодостаточности, при которой удовлетворение физических и духовных потребностей человека не является проблемой абстрактной единицы «народных масс», а проблемой конкретной личности, наделённой огромными потенциалами созидательности.

Выступая одновременно и как член социального общества, подобная личность реализуется как интеллектуально-духовный субъект, в котором органически сочетаются социальные, экономические и нравственно-этические принципы. В их взаимодействии проявляется ряд важнейших причинно-следственных связей, в сплетении которых гармонизирующая роль дизайна занимает одну из лидирующих позиций. Его разностороннее применение способствует внедрению приоритетных направлений национальных проектов, выдвинутых Президентом еще в 2005 году. Их главная цель, как отмечалось в различных документах, – инвестиции в человека, роль и значение которого является доминантным во всех сферах культуры. При этом посредством интерпретативной активности человека реализуется связь ценностей, которая позволяет выделить ведущие направления проектной культуры дизайна.

В данном случае можно говорить о проектировании отношений, при которых нормы и правила взаимоотношений человека и общества реализуются естественным образом в соответствующих средовых комплексах. Последние могут влиять не только на нормы и правила поведения человека, но и стимулировать тот или иной вид его деятельности, выступая как мотивационный фактор; именно в этом заключается сущность взаимодействия человека и среды. И здесь важно понять, что социальное признание дизайна проявляется явлением более глубоким, чем реа-

лизация маркетинговых программ путем привлечения покупателей красивыми и удобными в пользовании предметами бытового обихода. При таком подходе речь идет о профессиональной ответственности дизайнера не только за прагматические свойства создаваемого им инновационного продукта, но и за семиотику и аксиологию формы как таковой.

В последней заключается суть социального позиционирования дизайнера как специалиста в области проектирования культурно-значимых материальных объектов. При этом в результате актуализации проблемы инновационности может реализовываться различный концептуальный подход:

1) понятие инновационности может рассматриваться с позиций антропоцентрической парадигмы постиндустриального периода времени; креативный дизайн в этом случае выступает как способ инновационного мышления;

2) эволюция научно-технических инновационных стратегий мирового промышленного дизайна может анализироваться через призму развития культурно-ориентированного дизайна и т.п. Каждое из указанных направлений может преломляться в профессиональном сознании дизайнера как самостоятельный концептуальный подход. Но глобальная проблема современного отечественного дизайна заключается в таком их синтезе, при котором мир изделий, созданных человеком, преломил бы в себе образ жизни и эстетические ценности России, самобытные технологии ее народов, высокую духовность искусства. В дизайне, как отмечал А. Моля, «все элементы культуры связаны воедино и было бы ошибкой произвольно их расчленять, к чему мы склонны по своей умственной лени».

Крупные средовые комплексы научно-промышленных, образовательных, культурно-зрелищных и других предприятий намного превосходят индивидуальные подходы к архитектурно-дизайнерскому проектированию. Здесь имеет место участие дизайнера в актах художественного проявления социально-культурной политики страны. В ней теснейшим образом соотносятся интеллектуальная составляющая и активная гражданская позиция с практическими знаниями, что влияет на цепь автоматически складывающихся утилитарных представлений. В художественной форме присутствует определенный эстетический текст как сообщение, поддающееся семиотической и вербальной интерпретации. Это культурно значимый феномен в рамках социальной детерминации, активно функционирующий в общественно-средовом контексте.

Уровень дизайнерского профессионализма в этом случае не может вытекать только из интеллектуальной и технико-технологической подготовки специалиста, ориентирующегося на маркетинговую реализацию своей продукции. Он должен реализовываться в единой связи с духовно-нравственными и психологическими составляющими человека, обеспечивающими такие базовые качества креативного дизайна, как инновативность, мастерство, профессиональная ответственность, культурная компетентность, способность к адекватной нравственной оценке принимаемых решений и т.п. В их комплексном использовании при критико-оценочном анализе проектной ситуации синтезируются целостные дизайнерские концепции на стыке богатейшего историко-культурного наследия и новейших цивилизационных достижений. Это становится понятным, если учесть, что главной целью развития общества является человеческая личность, среда обитания которой непосредственно влияет на ее психологические свойства, социальный опыт, культурно-познавательный потенциал, коммуникативные навыки, адаптационные возможности и т.д. При этом необходимость комплексной координации указанных признаков определяет системный характер проектной культуры дизайна.

Триада дизайн-деятельности, реализующая в единой цепи теорию, технологию и практику, актуализируется в проектировании как единый эндогенный фонд творческого процесса, хотя внешне все три фазы проявляются не одновременно и по-разному. При этом наружный вектор выбора формы корректируется внешними условиями, потребительскими предпочтениями и модой, что обеспечивает высокие коммуникативные качества изделий, в то время как внутренний вытекает из духовных и культурно-исторических напластований. В этом проявляется один из аспектов синергетического взаимодействия формы и содержания. В их единстве дизайн стремится отразить сущность картины мира, для постижения которой необходимы в равной мере как внешне-объективный, так и внутренне-интуитивный подход. Таким образом, можно говорить о том, что эмпирическая составляющая дизайна формирует общее представление о мире, при

котором объекты и вещи характеризуются с позиций физико-химических и эстетических свойств материала, конструктивных особенностей и строения формы, способов её «вписанности» в окружающий мир, эксплуатационной и экологической безопасности и т.д. Указанные понятия связаны с характеристикой прочности, надежности, безопасности, физического комфорта и т.д. Это требует от дизайнера знаний и навыков формообразования, законов композиции, компетенции в вопросах материаловедения, знакомства с эргономическими требованиями к объектам дизайна и т.д.

При определении внутреннего вектора формотворческой деятельности необходима ориентация на мировоззренческие устои общества, владение историческими основами и основаниями культуры, интуитивное чувство меры и гармонии духовных запросов, словом, всего того, что составляет внутренний мир человека и общества. На пересечении объективного и внутреннего-интуитивного миров решаются все научно-методологические проблемы, которые базируются, в основном, на исследовании профессиональных приемов творчества, а также закономерностей и особенностей включения дизайна в социально-культурную и экономическую структуру общества.

Если говорить о включенности дизайна в единую общеевропейскую глобально-культурную систему, то необходимо иметь в виду, что как специфичное направление искусства, его художественно-образный строй адресуется к мировоззренческим способам взаимодействия человека с миром и затрагивает эволюционно-духовные реалии, которые главным образом определяют психический комфорт человека. Последний является базовым при выборе образа жизни, а, следовательно, и типа окружающей среды. В этом смысле дизайн, как и любое другое искусство, «углубляется в себя и как бы специализируется. И в то же время открывает дверь в новый мир: мир комбинации отдельных искусств в одном произведении...» [7, с. 48] Иными словами, он ориентируется на познание смысла бытия человека в мире. Именно поэтому, приближаясь к завершённости, форма изделия приобретает всё более ясно выверенную смысловую нагрузку. Наиболее полное выражение она находит в дизайне внутренней среды культовых помещений.

С учётом сказанного, рассматривая научно-методологические ориентиры современного дизайна, нельзя абстрагироваться от религиозного фактора, влияющего на проектную ситуацию средовых объектов. В теории дизайна всё чаще встречаются ссылки на труды таких религиозных мыслителей как В.С. Соловьев, П.А. Флоренский, С.Л. Франк, Н.С. Булгаков, Н.А. Бердяев и др., в которых сформировались идеалы красоты с учетом таких понятий как любовь, доброта, свобода, долг, духовная гармония, подвиг, аскетизм и т.д. Гуманитарный универсализм, заложенный в их трудах, рассматривается рядом современных ученых как идеология альтернативного глобализма на основе духовного начала (В.И. Кузнецов, Н.А. Нартов, А.С. Панарин, М.А. Шепелев и др.). Это в конечном итоге открывает перед искусством безграничную перспективу творчества, поскольку идеалы веры и связанного с ней образа жизни в российской истории тесно переплетаются с сохранением государственной независимости. Без их возвращения народу трудно представить возрождение его культурной самоидентичности.

В настоящее время обращенность к Новгородским, Псковским, Владимирским или Ярославским древностям перестала носить исключительно теоретический характер. В них усматриваются, прежде всего, оазисы храмового искусства, опыт которого активно используется в организации внутренней среды вновь строящихся или подлежащих реставрации храмов. Это школа высочайшего дизайнерского мастерства, в котором ярко проявляется себя человеческий фактор в его высшем духовном выражении. Его семиотическая и медиативная насыщенность является действенным элементом преодоления кризиса формотворчества, охватившего Европу на фоне идеологического кризиса. С этим теснейшим образом переплетается тенденция возрождения и реконструирования народно-промышленного творчества как наиболее глубоко адаптированного к этническому сознанию народа.

Но здесь подвижно все, поскольку культурная глобализация на основе универсального общечеловеческого духовного начала не находится вне глобального диалога культур и цивилизаций. В нём задействуется все – индивидуальная, социальная, национальная, этническая составляющая, словом, все то, что обусловлено аксиологическими особенностями конкретной культуры. Входящим в её внутренний художественный контекст

и увязка с логикой абстрактного конструирования представляет собой сложнейшую задачу дизайнера, который является центром творческих координат. И хотя нет оснований говорить о какой бы то ни было обособленной национальной традиции в дизайне, всё чаще встречаются примеры использования в нём народных художественных образов и мотивов, противостоящих растворению личности, этноса, народа. Подчёркнутая функциональность дизайнерских форм все более смещается в сторону мягкой образной выразительности, отражающей аксиологические особенности той или иной культуры. И чем отчётливее обнаруживается указанная тенденция, тем настоятельнее проявляет себя потребность развития новой концепции дизайна, формирование которой невозможно без подготовки новых научных кадров, способных реализовать культурно-духовный потенциал многонациональной России.

Концепция перспективного развития дизайна в сфере науки и образования связывается нами, прежде всего, тенденциями развития культуры в XXI веке на основе межкультурного диалога. Однако подобная позиция в рамках западноевропейской глобализации не является бесспорной. Об этом свидетельствует обострившаяся в мировом масштабе полемика по вопросу влияния региональных культурных факторов на развитие глобализации и трансформации культурных систем национальных государств. На повестку дня выдвигаются проблемы сохранения культурной самобытности стран и вопросы их совместимости с основополагающими либеральными ценностями западной демократии [8]. Становится очевидным, что напряженность полемики, связанной с поисками национальной идентичности, является проблемой не только стран бывшего СССР; с необыкновенной остротой она разворачивается также в развитых либеральных обществах, отстаивающих принципы поликультурных образований. Стратегические решения,двигаемые лидерами глобализации, претендуют на их принятие остальными странами, ряд из которых даже не участвуют в разворачивающихся дискуссиях. В итоге складывающаяся ситуация воспринимается ими как культурный кризис, который является разрушением самого способа существования человечества, формы его бытия.

М.С. Каган, труды которого имели основополагающее значение для становления эстетической теории дизайна, отмечал, что культура – это всё то, «что создается человеком и при этом само создаёт человека, производит сам феномен человечности» [9, с. 23].

При таком понимании культуры дизайнерское образование должно базироваться на методологии, в рамках которой каждый дизайнер способен осознать свою личную ответственность за использование полученных им знаний, т. е. смысловое наполнение, уровень и качество производимой им продукции. С этих позиций проектное прогнозирование рассматривается нами как «предвидение – управление», выстраиваемое на принципах поискового подхода, в основу которого положен анализ логики развития культурно ориентированных средовых объектов и инновационных технологий, наряду с поиском новых путей их проектной реализации в рамках отечественной проектной культуры. В этом случае, по нашему мнению, сохраняется универсальный характер дизайна, позволяющий реализовать свободу творческой инициативы и возможность использования новейших технологий, сохраняя при этом высокую адаптивность населения к многообразию художественных моделей как своей, так и «иной» культуры.

И вместе с тем, непреложным и стратегически важным фактом является коммерческая составляющая дизайна, развивающаяся по законам рыночной экономической модели. В едином пространстве культуры «экономическая модель», согласно О.Н. Астафьевой, противопоставляется «культурной модели», что делает неприемлемым «рассмотрение культуры только с точки зрения её «пользы», вклада в социально-экономическое развитие, в решение разных жизненно – важных задач (...), а также в качестве инструмента манипуляции общественным сознанием» [10, с. 29-36]. Но рассматривая культуру как «человеческое начало в человеке», дизайнер исходит из принципов единства материальных и духовных интересов, что противостоит жесткому разграничению двух его моделей – «культурной» и «экономической». Вопрос заключается в том, в какой мере экономическая модель соответствует культурно-нравственным запросам конкретного народа и в состоянии ли она непротivoречиво адаптироваться к его традициям.

В силу сказанного перспективное дизайн-образование рассматривается нами как системообразующий фактор между сфе-

рой ментальности и полем историко-культурной феноменологии (А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко). «Именно принадлежность к единому смысловому пространству объединяет повседневную жизнь отдельного человека и историческую практику, интеллектуальную рефлексию и бессознательную память социального коллектива (...) Говоря о предметном теле культуры, следует понимать, что мы всегда имеем дело не с предметным телом как таковым или единичными предметными объектами, а только лишь с репрезентирующими их смыслами» [11, с. 8]. Культура, таким образом, понимается авторами как наука о смыслах, а «законы смыслообразования и оформления, закрепления и трансляции смыслов есть первичное освоение всех бесчисленных феноменов, совокупно образующих культурный универсум» [там же, с. 8–9].

Исходя из вышесказанного, среди прогрессивных учебных и научно-проектных тенденций нами выделены: интеграция научно-исследовательской, образовательной и проектной деятельности на основе многоукладного, инвариантного и одновременно высоко вариативного их применения в зависимости от экологических, экономических и социально-культурных связей этнических сообществ. При этом структурными составляющими экспериментального учебно-исследовательского процесса служат такие модели, которые, по замыслу авторов, несут в себе инновационные, отличные от уже существующих прототипов черты, позволяющие более полно учитывать и визуально отражать социально-культурные особенности художественной формы. С помощью социологического и культурологического методов анализа модели указанных объектов экстраполируются на этнокультурные условия заданных регионов с учётом их политических, социальных, экономических и других типов связей. Универсальность подхода проявляется в широких возможностях синтеза форм при сохранении инвариантной сущности воплощенного в них смысла.

Подобный подход, по-видимому, применим не только в процессах базового обучения специалистов, но и в программах дополнительного образования, включая детские и юношеские художественно-образовательные учреждения. Универсальность подхода позволяет сочетать в едином процессе воспитание, обучение и творческое развитие личности на любом этапе профессиональной подготовки, поскольку включает в себя элементы исследовательской, проектной и образовательной деятельности. При этом воспитываются качества, необходимые для успешной социальной адаптации, профессиональной ориентации, а также навыков выбора мотивированных дизайнерских решений. Обучающийся в полной мере реализует свой творческий потенциал, совокупность знаний, интуиции, эвристические возможности и т. д., поскольку осознает системность культуры и целостность поставленной перед ним задачи. Её конкретизация не приводит к расхождению с осознанными им стратегическими целями.

Развитие культурологического аспекта при соотношении проектно-эмпирического и теоретического уровней знания позволяет приблизиться к построению стройной научной теории даже при широкой дезинтеграции субъектов производства, поскольку применение культурно-ценностных систем способствует не только формированию личностной творческой установки, но и выработке ответственного отношения к ней. Инновационные практики наполняются принципами гуманизма и образцами высокого искусства, которое сопрягается с практическими целями как национального, так и международного плана, создавая реальную основу для межкультурных контактов. Приобщение, таким образом, к общечеловеческим ценностям не снижает возможности индивидуального выбора, оставляя человека внутренне свободным. Таким образом, базовый компонент дизайнерского образования представляет собой одновременно и культурно-нравственный ориентир.

При рассмотрении взаимоотношений традиционных и инновационных компонентов в дизайне, последние необходимо рассматривать с позиций их современного смыслового наполнения. Как известно, понятие инноватики появилось в конце XIX – начале XX века в культурологии при описании процессов и результатов взаимопроникновения культур, при которых, факты и феномены одной культуры выступают как новые явления по отношению к другой. Для дизайнера это типичная ситуация, поскольку его деятельность, от постановки проектного задания до выпуска готовой продукции, затрагивает множество сложных проблем, относящихся к разным научным дисциплинам, в том числе и экономического характера.

Полное описание инновационных процессов было впервые представлено И. Шумпертом в 1911 году в результате исследо-



ваний «новых комбинаций» в развитии экономических систем. В 1930-е годы И. Шумперт и Г. Менш ввели в научный оборот и сам термин «инновация» для обозначения научного открытия в технологии или продукте.

В 1960–1970 год вследствие интенсификации научных исследований и введения на этой основе большего количества нововведений в научные и технологические практики, сложилась самостоятельная междисциплинарная область исследований – инноватика – на стыке философии, психологии, социологии, теории управления экономики и культурологии. Она развивалась одновременно с возникшей в это время новой наукой дизайна – технической эстетикой, которая, кроме указанных выше направлений, формировалась ещё на стыке технических дисциплин и наук о человеке. В настоящее время достижения дизайна и инноватики сопутствуют друг другу, а их взаимопроникновение в области развития научно-технического прогресса является столь неразделимым и широким, что рассмотрение изолированного продвижения их результатов в различные сферы наук и рынков сбыта, не представляется возможным.

Инновационные процессы дизайн-образования до настоящего времени рассматривались преимущественно с точки зрения западноевропейского опыта. Группа ученых во главе с Дж. Боткиным (1979) в докладе Римскому клубу охарактеризовала инновационное обучение как особый тип овладения знанием, альтернативной по отношению к традиционному или «нормативному» обучению. Последнее направлено на «усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях, в то время как инновационное обучение подразумевает развитие способности к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных ситуациях». Близость подобной трактовки к современному пониманию задач дизайн-образования очевидна. Содержание дизайнерского образования острее других должно реагировать на перемены в социальной и культурной жизни общества, что находит отражение в смене ценностных приоритетов, расстановке иных акцентов в нравственном, экологическом и эстетическом образовании и воспитании.

Признавая беспорочность положения, выдвинутого западноевропейскими учеными относительно инновационного обучения, Россия в условиях реорганизации культурно-экономической системы столкнулась с проблемой возрождения своей культуры, а, следовательно, с необходимостью совмещения инновационных программ с традиционными. Это требует нового качества знаний, обеспечивающих не только возможность соотношения законов и правил, научных и прикладных аспектов, методологии и практики, но и возможность оценки ситуации с гуманитарных и мировоззренческих позиций в совокупности их связей и отношений с другими видами знаний. Их соединение обеспечивает один из важнейших признаков системности – осознание места соответствующего знания в структуре научной теории и адекватной ей методологии проектирования. Инновационный компонент здесь неизменно соприкасается с традицией и в этом тоже проявляются системные свойства культуры. Следовательно, овладение системным подходом и учением выразить конкретное знание в обобщенной понятийной форме необходимо, поскольку перед наукой и образованием встают такие сложнейшие вопросы, как:

- способна ли функционирующая в настоящее время система образования к эффективному реформированию?
- действительно ли российская система дизайн-образова-

ния является инновационным ресурсом страны, обладающей традиционно развитой народной культурой?

- какие условия необходимо создать для перехода к эффективному действиям по реформированию дизайн-образования в масштабах всей страны?

- на сколько современная система дизайн-образования способна обеспечивать воспроизводство носителей высокой культуры?

Состояние современного дизайн-образования не позволяет однозначно ответить на поставленные вопросы. Для «обучения в течение всей жизни» необходимы реальные и равные условия по выявлению и отбору наиболее способных к дизайну лиц, независимо от экономических возможностей учащихся на всех ступенях подготовки – дошкольной, довузовской, школьной, вузовской (университетской), послевузовской. Организация научно-образовательных, в том числе и практически ориентированных исследований занимает в МГУТУ особое место. Именно последние являются выразителями стратегически важных и принципиально новых направлений в науке. Базовыми приоритетами указанных работ является:

- 1) приоритет индивидуальности и использование субъективного опыта в постановке и решении новых научных задач;
- 2) трансформация духовно-культурных и социально-значимых нормативов в проектную культуру с позиции системного подхода; последний рассматривается как универсальный метод комплексного исследования структуры, формы, функции, процесса, художественной образности и т.д. во всем многообразии внутренних и внешних связей;
- 3) организации инновационного процесса научного исследования или проектирования и получения на их основе новых научно – значимых результатов.

Исследовательские задачи ставят перед собой цель дать фундаментальную научно-методологическую подготовку и навыки практического освоения новейших достижений науки и техники. Для этого необходим последовательный отказ от узкого прагматизма и утилитаризма, а также ориентация на подготовку дизайнеров, способных к самостоятельному культурно ориентированному мышлению и эффективному владению навыками аналитико-оценочной деятельности. Это способствует повышению качества знаний, характеризующихся высокой осознанностью цели и устойчивым сохранением в памяти существенных знаний и принципов их применения. Реальный выход исследовательских и проектных разработок может быть ориентирован на:

- выполнение комплексных работ совместно с другими научно-исследовательскими и учебными организациями;
- совместные исследования с научными организациями и центрами;
- инициативные исследования и проекты в области приоритетных инновационных научных направлений.

Тесная связь образовательной, исследовательской и проектной деятельности опирается, с одной стороны, на Сорбонскую декларацию 1998 года, подчёркивающую роль университетов в развитии общеевропейского культурного пространства, с другой – на концепцию общегосударственной стратегии развития промышленного дизайна как составной части национально ориентированной культуры. При этом сохраняется установка на общедоступность образования, доминирование государственного сектора, политику планирования и регулирования вузовского и послевузовского образования.

#### Библиографический список

1. Абдеев Р.Ф. *Философия информационной цивилизации*. Редакторы: Е.С. Ивашкина, В.Г. Деткова. Москва, ВЛАДОС, 1994.
2. *Кибернетика. Становление информатики*. Москва: Наука, 1986; Ракитов А.И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России. *Вопросы философии*. 1994; 4: 14-34.
3. Шушан Р., Райт Д., Льюис Л. *Дизайн и компьютер: Руководство по PageMaker 6 для всех и каждого*. Пер. с англ. Москва: Издательский отдел «Русская редакция» ТОО «Channel Trading Ltd», 1997.
4. Кобурн Ф., Макормик П. *Эффективная работа с CorelDRAW 7*. Пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 1997.
5. О государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011–2020 годы)». *Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 октября 2010 г. N 1815-п* Available at: <http://www.rg.ru/2010/11/16/infobshchestvo-site-dok.html>
6. Письмо В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 26.04 2007 года. Available at: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2007/04/125339.shtml>
7. Кандинский В.О. сценической композиции. *Изобретательное искусство*. 1919; 1.
8. Бенхабиб С. *Притязания культуры: равенство и разнообразие в глобальную эру*. Перевод с англ. Под ред. В.Л. Иноземцева, Москва: Логос, 2003.
9. Каган М.С. О субстанции, строении и функции культуры. *Теория и практика культуры*. Москва, 2005; 3.
10. Астафьева О.Н. *Культурная политика: теоретическое понятие и управленческая деятельность. Лекции*. Москва: Издательство РАГС, 2010.
11. Пилипенко А.А., Яковенко И.Г. *Культура как система*. Москва: «Языки русской культуры», 1998.

## References

1. Abdeev R.F. *Filosofiya informacionnoj civilizacii*. Redaktory: E.S. Ivashkina, V.G. Detkova. Moskva, VLADOS, 1994.
2. *Kibernetika. Stanovlenie informatiki*. Moskva: Nauka, 1986; Rakitov A.I. *Novyj podhod k vzaimosvyazi istorii, informacii i kul'tury: primer Rossii. Voprosy filosofii*. 1994; 4: 14-34.
3. Shushan R., Rajt D., L'yuis L. *Dizajn i komp'yuter: Rukovodstvo po PageMaker 6 dlya vseh i kazhdogo*. Per. s angl. Moskva: Izdatel'skij otdel «Russkaya redakciya» TOO «Channel Trading Ltd», 1997.
4. Koburn F., Makkormik P. *Effektivnaya rabota s CorelDRAW 7*. Per. s angl. Sankt-Peterburg: Piter, 1997.
5. O gosudarstvennoj programme Rossijskoj Federacii «Informacionnoe obschestvo (2011-2020 gody)». *Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20 oktyabrya 2010 g. N 1815-r* Available at: <http://www.rg.ru/2010/11/16/infobschestvo-site-dok.html>
6. Poslanie V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii ot 26.04 2007 goda. Available at: <http://archive.kremlin.ru/text/appears/2007/04/125339.shtml>
7. Kandinskij V.O. *scenicheskoj kompozicii. Izobretatel'noe iskusstvo*. 1919; 1.
8. Benhabib S. *Prityazaniya kul'tury: ravenstvo i raznoobrazie v global'nyu`eru*. Perevod s angl. Pod red. V.L. Inozemceva, Moskva: Logos, 2003.
9. Kagan M.S. O substancii, stroenii i funkcii kul'tury. *Teoriya i praktika kul'tury*. Moskva, 2005; 3.
10. Astaf'eva O.N. *Kul'turnaya politika: teoreticheskoe ponyatie i upravlencheskaya deyatel'nost'*. Lekcii. Moskva: Izdatel'stvo RAGS, 2010.
11. Pilipenko A.A., Yakovenko I.G. *Kul'tura kak sistema*. Moskva: «Yazyki russkoj kul'tury», 1998.

Статья поступила в редакцию 09.01.15

УДК 792.54

**Usov V.V.**, postgraduate in Musical Art (17.00.02 Code), Novosibirsk State Conservatoire (Academy) n.a. M.I. Glinka (Novosibirsk, Russia), E-mail: [Usov\\_v@bk.ru](mailto:Usov_v@bk.ru)

**PRODUCER AND ACTOR IN A MODERN THEATRE: CONJOINT WORK ON VOCAL AND SCENIC IMAGE.** This article is a research on methods of directors over an actor's work on developing vocal scenic image. The issue is extremely important and requires serious research, because in contemporary theater the director often pays attention to the form, rather than working with singer-actors on discovering and developing of their vocal scenic image. The solution for the problem discussed in this article should begin with thorough research and systematization of professional relationship between director and actor while working on the vocal scenic image. Therefore its objective is to identify ways of their effective collaboration during the process of creating a vocal scenic image. The tasks of the research include an analysis of methods, developed by prominent figures in Russian music theater (as an example the article uses experience of K.S. Stanislavsky working on the image of Onegin, of B.A. Pokrovsky who developed an image of Tatyana from Opera of "Evgeny Onegin" with G.P. Vishnevskaya, L.D. Mikhailov, Ye. Ye. Nesterenko), as well as the author's own work in music theater, opera studio and concert activity. The detailed analysis of the ways of collaboration of a director with an actor allowed identifying what is most productive in the work and what can be applied easily in practice. The research contributes to developing and expanding efficient work of a director and an actor.

**Key words:** method, vocal and scenic image, director, actor.

**V.B. Усов**, соискатель учёной степени кандидата наук по специальности 17.00.02 «Музыкальное искусство», Новосибирская государственная консерватория (академия) имени М.И. Глинки, г. Новосибирск, E-mail: [Usov\\_v@bk.ru](mailto:Usov_v@bk.ru)

## РЕЖИССЕР И АКТЁР В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕАТРЕ: СОВМЕСТНАЯ РАБОТА НАД ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИМ ОБРАЗОМ

Статья посвящена изучению методов работы режиссера с актёром над созданием вокально-сценического образа. Актуальность темы продиктована сложившейся ситуацией в современном музыкальном театре, где чаще наблюдается приоритет режиссерского внимания в пользу формы спектакля, а не внутреннего раскрытия образа с певцом-актёром. Отсюда возникает и проблематика выбранной темы, решение которой должно начинаться с изучения и систематизации профессиональных отношений режиссера и актёра. Целью является определение основных способов совместной работы в процессе создания вокально-сценического образа. В задачи входит анализ методологии, сформировавшейся в деятельности мастеров отечественного музыкального театра (в статье рассматриваются примеры работы: К.С. Станиславского с певцом-студийцем над образом Онегина, Б.А. Покровского с Г.П. Вишневской над образом Татьяны из оперы «Евгений Онегин», Л.Д. Михайлова, Е.Е. Нестеренко) и собственной творческой работы в музыкальном театре, оперной студии, концертной деятельности. В результате исследования выявляются методы совместной работы режиссёра с актёром, продуктивно влияющие на процесс создания вокально-сценического образа. Все предложенные методы берутся во внимание с целью исследования и расширения профессионального актёрско-режиссёрского спектра творческой деятельности.

**Ключевые слова:** метод, вокально-сценический образ, режиссер, актер.

Современный музыкальный театр – это постоянно развивающийся творческий организм, которому необходимо шаг за шагом в ногу со временем, впитывая и выражая тенденции развития общества. Изменения касаются темпоритма процессов, вкусов, приоритетов, образа жизни в целом – и неизбежно затрагивают театр. Эти преобразования протекают как бы незаметно для самого театра в силу того, что артисты, режиссёры, дирижёры являются членами современного общества и живут по его законам, формирующим их мышление, психологию. Но, постепенно накапливаясь, они заставляют прибегнуть к пересмотру привычных художественных средств, к поиску нового сценического языка, новых сценических форм, новых жанровых вариантов.

Результаты этих перемен оказывают влияние и на характер профессиональных отношений режиссера с артистом в работе по созданию спектакля в целом и вокально-сценического образа в частности. На построение этих профессиональных отношений влияет множество факторов, среди которых выделим здесь комплекс, характеризующий личность артиста:

- объем и скорость восприятия,
- интенсивность, глубину и многосторонность мышления,
- уровень эрудированности и профессиональной подготовки,
- жизненный опыт,
- индивидуальные особенности артиста: темперамент, общительность и т. д.

Здесь закономерно встаёт вопрос о методологии построения профессиональных отношений режиссёра и артиста, разумеется, с учётом этого комплекса, так как вне такого учёта немислимо само понятие «режиссёрский профессионализм». Суть же вопроса в том, строит ли режиссёр сценический образ, исходя из индивидуальности артиста, или приспособляет («подгоняет») нужные ему качества этого последнего к задуманному образу, не заботясь об артистической индивидуальности как целостности.

Изучая в вышеуказанном ракурсе творческую деятельность выдающихся мастеров отечественного музыкального театра (Ф.И. Шаляпин, К.С. Станиславский, Вл.И. Немирович-Данченко, В.Э. Мейерхольд, Б.А. Покровский, Л.Д. Михайлов и др.), анализируя личный опыт работы с различными режиссёрами в Новосибирском театре музыкальной комедии и участия в постановках других театров, попытаемся выделить некоторые способы работы режиссёра с актёром в их взаимосвязи. Для примера обратимся к рассмотрению репетиционного процесса, связанного с образами оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин».

Вот как, например, строил работу над образом Онегина К.С. Станиславский:

«Покажите сначала человека, в которого влюбилась Татьяна <...> Без чего нет Онегина? Прежде всего – внешняя воспитанность, безукоризненная светскость, шарм, умение позировать, но с тонкостью аристократа. Во-вторых, умение так произносить слова в пении, чтобы чувствовалась особая, блестящая культура речи <...> Вы играете роль глубоко разочарованного человека. Как вы можете и как должны действовать, чтобы она – Татьяна – могла заключить, что вы действительно страдаете? <...> 1) сыграть байронического джентльмена, 2) утешить, ободрить Татьяну, 3) рассказать о своём отчаянии, 4) по-дружески посоветовать, предупредить» [1, с. 137-139].

И далее, в процесс включается музыкальная составляющая образа: «Очень широко, с изящными, легкими переменами ритма, создающими впечатление полной ритмической свободы, льётся мелодия Онегина, на которой он выходит скользящей походкой на сцену, спокойно оглядываясь по сторонам».

«Вы должны уметь нести свой корпус на ногах-рессорах, как орловский рысак, – учил Станиславский <...> – Онегин увидел край платья за колонной <...> Татьяна, хотевшая ускользнуть, застигнута на пороге беседки учтивым, но снисходительным полупоклоном Онегина».

И далее, уже реагируя на первые вокальные фразы:

«Что вы, что вы! Зачем вы пугаете её таким громким голо-сом, в особенности на словах: “Не отпирайтесь!”. Соберите все изящество. Слова все очень деликатные: “...души доверчивой признания, любви невинной излишняя... мне ваша искренность мила...”. Вот только на словах: “в волненье привела давно умолкнувшие чувства” – вы можете от собственного волнения (это ведь игра!) слегка повысить голос. Но до этого всё делайте, как самый деликатный друг, как домашний доктор. А вот со слов: “но вас хвалить я не хочу, я за неё вам отплачу” – начните говорить очень серьёзно и так, чтобы последние слова: “признаю так же без искусства” – прозвучали как очень торжественное обещание <...> “Я очень хорошо понимаю ответственность момента, я очень ценю ваше драгоценное признание, и вам сейчас отплачу той же, если не большей ценой”, подчеркните это на словах: “также без искусства”. Вступительный речитатив заканчивается многозначительными словами: “примите ж исповедь мою, себя на суд вам отдаю”. Скажите так, чтобы звучало “всего себя”, а для этого как бы возьмите из груди свое сердце и подайте его Татьяне. Это будет не жест, а действие!» [1, с. 143-144. Выделено мной. – В.У.]

Станиславский в данном случае, ставя режиссерские задачи, задавая вопросы артисту и постепенно погружая его в предлагаемые обстоятельства героя, включает в репетиционную работу два метода, которые можно определить следующим образом:

– Метод наводящих вопросов: в процессе работы режиссёр воплощает свой творческий замысел, задавая артисту ряд вопросов касательно создаваемого образа, отношений его персонажа с другими героями, сложившейся ситуации и т.д. Задача этих вопросов – активировать воображение артиста, чтобы оно пробудило его творческую интуицию и он смог воплотить идею режиссёра, исходя из своих природных творческих возможностей. Этот метод помогает режиссёру наполнить содержанием задуманную форму через индивидуальность артиста, а исполнителю помогает сформировать неповторимый, рождённый соб-

ственным воображением вокально-сценический образ без насилия над собственной творческой природой.

– Метод погружения в предлагаемые обстоятельства. Основная идея здесь заключается в том, что артист с помощью подробного режиссёрского анализа произведения погружается в предлагаемые обстоятельства исполняемой роли. Режиссёр «заражает» своими мыслями воображение артиста, «разжигает» его творческую природу, и таким образом на сцену артист выходит уже не «пустой», а как бы в процессе перевоплощения.

Необходимо отметить специфику трактовки образа Онегина Станиславским. В приведённом примере, в его репликах артисту, репетирующему сцену в саду, прослеживается опора на пушкинский образ героя – Онегина ироничного, играющего разочарованностью, утратившего способность верить в искренность чувств. Ироничен и поэт, рисующий своего Онегина. Чайковский же, не отказываясь от пушкинской канвы образа, своей музыкой пересмысливает его, делая главной линией трагизм той череды обстоятельств и поступков, в которую фатально вовлекается Онегин и которая приводит героя к краху внутреннего мира. Даже в этой сцене: разве Онегин приходит спокойно утешить, ободрить, предупредить и рассказать о своём отчаянии, в которое он сам не верит?.. Потом, что имеет в виду Станиславский во фразе «**произносить слова** в пении, чтобы чувствовалась особая, блестящая культура **речи**»? Значит, главенствующая роль придается вербальному тексту, который в понимании Станиславского господствует над музыкальным? И почему только со слов «но вас хвалить я не хочу...» Онегин говорит серьёзно? Анализируя музыкальный язык речитатива, скорее можно прийти к другому, возможно, противоположному выводу.

Здесь возникает проблема интонирования авторского текста, решаемая путем целостного анализа музыкальной драматургии – не изолированно вербальной и музыкальной, а в их синтетической неразрывности. Так, по воспоминаниям современников-очевидцев, Ю. Гуляев с самых ранних своих творческих работ выходил на репетиции, уже зная всю оперу от корки до корки, будь это Цунига в «Кармен» Ж. Бизе, Роберт в «Иоланте» П.И. Чайковского или Онегин в его одноименной опере.

Поучительный пример приводит в своих воспоминаниях Е. Нестеренко: «В большом монологе Барона в опере Рахманинова «Скупой рыцарь» есть такая фраза:

“Счастливый день! Могу сегодня я  
В шестой сундук (в сундук еще не полный)  
Горсть золота накопленного всыпать.  
Не много, кажется, но понемногу  
Сокровища растут”.

Драматический артист слова *понемногу сокровища растут* может произнести по-разному, подчёркивая одно из трех слов и этим придавая различный смысл высказыванию:

1) “...но *понемногу* сокровища растут”, то есть сокровища всегда собираются из малого;

2) “...но понемногу сокровища *растут*”, то есть постепенно состояние увеличивается, его рост – это факт, который никто не может отрицать;

3) “...но понемногу *сокровища* растут”, то есть хоть не много денег я ссылаю в сундуки каждый раз, но – смотрите – я уже обладаю сокровищами, а не просто некой суммой денег.

Рахманинов, подчеркнув последнее слово, вылепил фразу определённым образом и тем самым стеснил мои, актера, возможности интонирования, но он дал мне интонацию, причем интонацию, найденную интуицией великого музыканта-драматурга, и это облегчило мою работу» [2, с. 15-16].

В данном случае, подробно изучая варианты исполнения, нюансировку, темпоритм, вербальный текст и его связь с музыкальным, разыскивая действие в музыке, мы приходим к *методу анализа музыкальной драматургии*, в процессе которого вся нужная информация получается в результате исследования главной составляющей произведения – музыкальной, однако непременно в её синтезе с вербальной. Таким образом, более точно вскрывается замысел композитора, происходит более глубокое погружение в музыкальные предлагаемые обстоятельства, более тонко звучит нюансировка, что приводит к полноценному воплощению вокально-сценического образа.

Методы режиссерской работы К.С. Станиславского, описанные выше, характерны для процесса репетиционной работы над постановкой, независимо от того, направлены ли они на артиста-профессионала, или на студента, дебютанта. Другую группу методов можно выделить, обратившись к процессу формирования будущего артиста-певца в условиях его обучения. Так,



Л.Д. Михайлов в своей театральной педагогике предлагает еще один способ работы

– *Метод творческих перегрузок.* Суть его в том, что поначалу педагог дает задания, на первый взгляд, невыполнимые, противоречащие принципу постепенного профессионального восхождения: на первом семестре студенты танцуют балет, читают драматические монологи, берут популярные народные и современные песни и делают из них маленькие новеллы. То есть, с одной стороны, они сразу погружаются в жанр музыкального театра во всех его проявлениях, с другой – в условиях творческих перегрузок мобилизуют свой потенциал и учатся рационально распределять творческие силы. «Если предлагаешь студенту задачу трудную технически, он её все равно освоит рано или поздно. Надо, чтобы на каждой репетиции актёр чувствовал, что он не дорос до материала» [3, с. 267].

В эту методологию естественно вписывается и приобщение будущих или начинающих артистов к воплощению авторского текста в живой спектакль:

«Дипломный спектакль сочиняем вместе, всё время на курсе присутствует соревнование – кто больше придумает, кто глубже копнет. Потом что-то может в спектакль и не войти, но важно научиться хватать любой кусок любого материала и самим из него делать нечто. Когда придут в театр и будут играть в массовке, в оперетте, если не будет этого умения – они пропадут» [3, с. 287].

Из представленного материала видно, что Лев Дмитриевич даёт некую творческую свободу студентам: позволяет принимать участие в придумывании спектакля, предлагает соревновательный момент работы, принимает актерские предложения, что приводит в действие еще несколько методов творческой работы.

– *Метод актерских проб.* Подразумевает самостоятельно предложенные актёрские пробы. Режиссёр в данном случае выбирает более подходящую для концепции спектакля актёрскую пробу и в дальнейшем работает с ней.

– *Метод совместного поиска.* Здесь артист вместе с режиссёром включается в процесс придумывания спектакля. Режиссёр может пробовать воплощать свои идеи используя «природу» артиста, то есть комплекс его индивидуальности, а артист может предлагать режиссеру свои идеи по воплощению замысла. В этом методе преобладающим является фактор договоренности и согласия.

– *Метод творческого соревнования.* Для этого метода характерна заданная режиссером игра «наперегонки» между артистами, исполняющими одну роль.

Чрезвычайно интересно и, главное, исключительно целесообразно взглянуть на методологию работы над вокально-сценическим образом глазами того, на кого эта методология направлена, то есть артиста, и в первую очередь профессионала высочайшего уровня, чье творчество входит в золотой фонд истории.

В своей книге «Галина. Женщина-миф» Г. Вишневская вспоминает работу с Б.А. Покровским в Большом театре над образом Татьяны в опере «Евгений Онегин»:

«... пою – и всем своим видом стараюсь ему (Покровскому. – В.У.) показать, как это скучно, неинтересно <...> Сцена длинная, скорей бы уже кончилась. Допела до конца. Он молчит. А мне все равно. Думаю: сейчас скажет, что плохо, что я не годюсь для роли. Вот и хорошо, может быть, Аиду получу. Наконец он заговорил:

– Вот смотрю я на вас и удивляюсь: ведь такая молодая сидит, а ноет, ноет, как старуха, когда её ревматизм мучает. Ну как же можно так петь Татьяну, а?

– Конечно, нельзя так петь Татьяну, да я и не хочу её петь, мне скучно!

Он как закричит!

– Вы не хотите петь эту партию?! Вам скучно?! Что вы сидите, как старая бабка в перине? Вы поймите, что Татьяне 17 лет! Каких она романов начиналась и в каком она, благовоспитанная барышня, должна быть состоянии, если первая признаётся в любви, если пишет любовное письмо молодому мужчине! А вам скучно! Все вы, сопранистки, хотите африканских да эфиопских принцесс на сцене изображать, благо никто в зале не знает, что это такое. А вы попробуйте пушкинскую Татьяну изобразить! Вы прочли, что у Чайковского написано? – «восторженно»! «страстно»! да вы же, певицы, все дуры, вы ведь и читать-то не умеете. Ну, прочли это? Поняли?» [4, с. 138-140].

Покровский здесь с самого начала начинает творческий конфликт с Вишневской, стараясь тем самым «надавить» на артистку, разбить броню её профессионального предубеждения,

порождённого многолетним заблуждением множества этих самых «сопранисток», и разбудить таким способом её актерскую природу. Здесь перед нами, по сути, раскрывается в действии еще один метод работы режиссера с актером:

– *Метод конфликтных взаимоотношений.* Его можно было бы определить и как метод «конфликтной терапии». Режиссёр сознательно избирает эмоционально обостренный тип отношений с артистом, провоцируя возникновение творческого конфликта. Все споры в данной ситуации должны разрешаться предложениями артиста по решению роли. Таким образом, в работе всегда поддерживается необходимый «градус» и артист находится в нужном состоянии готовности.

Для иллюстрации следующего метода может служить пример работы Б.А. Покровского, описанный одной из студенток его курса в ГИТИС, ныне солистки Новосибирского театра музыкальной комедии и профессора кафедры музыкального театра Новосибирской консерватории О.В. Титковой (речь идет об интервью, данном ею автору). Вспоминая одну из учебных постановок, она говорит о том, что с первых репетиций тебе дается голый рисунок и наброски поведения персонажа, которые ты сама должна оживить и оправдать. «Покровский мог говорить: “Оля, возьми за ухо, теперь наклонись, теперь подними ногу, пройди туда, три шага обратно и сядь”, – все это без объяснений». Но были и очень понятные, выводящие на точность образа, задания. Например, в «Сильве», которую Покровский называл «Хозяйка кабаре», где О. Титкова играла хозяйку гостиницы, он предложил ей на следующую репетицию тесно шить полу юбки, так, чтобы шаг был минимальным, а пока заколол юбку булавкой. «И я сразу поняла, – говорит Ольга Васильевна, – у неё не может быть крупных жестов, это мелкий по своей природе и пластике персонаж. И роль пошла».

По словам О. Титковой, Покровский давал гениальный рисунок, который не был понятен с самого начала, но впоследствии приходило осознание того, что может быть только так и никак иначе. Однако для того, чтобы все это оживить и оправдать, нужно было, фигурально выражаясь, прожить целую жизнь – жизнь своего персонажа, и описанную автором, и домысленную артистом. «Именно этому – работать над собой и над ролью, постоянно думать и оправдывать поступки – научил меня на всю жизнь Борис Александрович, – говорит Титкова. – Когда получаешь голый рисунок, просто повторять его скучно! Тут и начинается работа актерского воображения. Оправдываешь все, постоянно думая об этом, где бы ты ни находилась: в метро, дома, в автобусе... тем самым вырабатывая привычку постоянно работать».

Предлагая строгий рисунок роли, ничего не объясняя, определяя только самые общие черты поведения персонажа, Б.А. Покровский показывает *метод схематического рисунка*, как импульс, катализатор внутреннего творческого процесса артиста. В этом случае последнему необходим большой профессиональный опыт, умение работать самостоятельно над поиском сценического образа, построением отношений с другими персонажами произведения, нахождением конфликтов и т.д.

Опираясь на свой творческий опыт работы с режиссёрами на сцене музыкального театра, оперной студии, концертной деятельности, автор выделяет еще два метода:

– *Метод «натаскивания» на роль.* Здесь режиссёр, так же как и в методе «схематического рисунка», ставит артиста в жесткие рамки и плюс ко всему навязывает артисту свои образы, свое мышление, представление о персонаже и роли, заставляя с точностью выполнять свои требования от А до Z. В таких условиях творческая природа артиста ограничена, и он не может раскрыть потенциал своей индивидуальности. Применение данного метода зачастую можно встретить при работе режиссера с молодыми, неопытными артистами, которых в силу каких-либо причин легче и быстрее «натаскать» на роль, нежели научить и дать возможность «прожить» роль самостоятельно.

– *Метод показа.* Режиссёр выходит на сцену и сам показывает то, что он хотел бы видеть в игре артиста. Как и предыдущий, этот метод фактически выключает самостоятельную работу творческого интеллекта артиста и являет собой худший, вульгаризированный образец так называемого «режиссерского театра». Их применение, если и возможно, то в очень ограниченном диапазоне, в каких-либо экстремальных театральных обстоятельствах.

Как уже говорилось ранее, при построении профессиональных взаимоотношений режиссера и актера одной из важнейших задач является служение театру, отображающему и одновремен-

но моделирующему своим искусством реальный мир, а в нём – духовный мир человека. Всё это осуществляется через конкретную форму общения – спектакль. Цель любого из предложенных и других существующих методов работы – полноценно воплотить творческий замысел спектакля. Изучение этих методов помогает структурировать имеющиеся знания в этой области в систему действий, с помощью которых достижение поставленной цели будет осуществляться продуктивнее. Следовательно, любой метод, в процессе которого будут выявлены основные творческие аспекты создания вокально-сценического образа и спектакля в целом:

- предлагаемые обстоятельства;
- взаимоотношения персонажей;
- перспектива роли;
- перспектива персонажа;
- сверхзадача роли;
- сквозное действие героя;

- «зерно» персонажа;
- его пластика;
- построение и оправдание психофизическими действиями героев музыкальной драматургии произведения – будет считаться продуктивным и научным.

Подводя итоги, нужно отметить, что специфика построения профессиональных отношений режиссёра и актёра во многом определяется их субъективным характером и зависит от множества вышеперечисленных факторов.

Все предложенные методы берутся во внимание с целью исследования и расширения профессионального актерско-режиссерского спектра творческой работы. Нельзя однозначно утверждать, что какой-то метод хуже, а какой-то лучше. Процесс создания спектакля – это живой творческий организм, который требует полного присутствия здесь и сейчас. Поэтому на практике могут быть использованы любые методы, в любой взаимосвязи и последовательности.

#### Библиографический список

1. Румянцев П.И. *Станиславский и опера*. Москва: Искусство, 1969.
2. Нестеренко Е.Е. *Размышления о профессии*. Москва: Искусство, 1985.
3. Михайлов Л.Д. *Семь глав о театре*. Москва: Искусство, 1985.
4. Вишневская Г.П. *Галина. Женщина – миф*. Минск: Аурика, 1997.
5. Покровский Б.А. *Размышления об опере*. Москва: Сов. композитор, 1979.
6. Покровский Б.А. *Ступени профессии*. Москва: ВТО, 1984.
7. Станиславский К.С. *Работа актёра над ролью*. Москва: АСТ, 2010.

#### References

1. Rumyancev P.I. *Stanislavskij i opera*. Moskva: Iskusstvo, 1969.
2. Nesterenko E.E. *Razmyshleniya o professii*. Moskva: Iskusstvo, 1985.
3. Mihajlov L.D. *Sem' glav o teatre*. Moskva: Iskusstvo, 1985.
4. Vishnevskaya G.P. *Galina. Zhenschina - mif*. Minsk: Aurika, 1997.
5. Pokrovskij B.A. *Razmyshleniya ob opere*. Moskva: Sov. kompozitor, 1979.
6. Pokrovskij B.A. *Stupeni professii*. Moskva: VTO, 1984.
7. Stanislavskij K.S. *Rabota aktera nad rol'yu*. Moskva: AST, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.01.15

# ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

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 [342.56:355](470+571)15/19

*Grigoriev O.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Head of Department of Civil and Legal Disciplines, St. Petersburg Institute of Foreign Economic Relations of Economics and Law (Novosibirsk, Russia), E-mail: 3411208@mail.ru*

**MILITARY COURTS IN WHITE ARMY IN THE PERIOD OF CIVIL WAR IN RUSSIA (1917-1922).** The article deals with the problem of reorganizing the troops of the White movement in Russia during the Civil War. The author carries out an analysis of combining them into a single Russian army, the revival of the construction of the current position of the Armed Forces, its statutes and traditions. The author considers methods of recruiting of the White Army on a voluntary basis and on the basis of mobilization. The research thoroughly analyzes the role of military courts in maintaining discipline and order in the army, as well as the opportunities that the command could involve using military courts and to combat manifestations of lawlessness on the part of the military administration. The author studies the regulatory framework of military organization of the judiciary. The researcher pays attention to reasons that led to the defeat of the White Army in the Civil War and the elimination of most of the military judiciary by 1922, which did not allow full restoring of the military judicial system. The article is an interdisciplinary research, written at the crossroads of history and jurisprudence, and has a historical and legal orientation.

**Key words:** military courts, reorganization of troops, discipline and order, soldier of White movement, reorganization of troops.

*О.В. Григорьев, канд. юр. наук, доц., зав. каф. гражданско-правовых дисциплин Санкт-Петербургского института внешнеэкономических связей экономики и права (филиал), г. Новосибирск, E-mail: 3411208@mail.ru*

## ВОЕННО-СУДЕБНЫЕ ОРГАНЫ БЕЛОЙ АРМИИ В ПЕРИОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В РОССИИ (1917– 1922 гг.)

В статье освещаются проблемы реорганизации войск Белого движения в России в период Гражданской войны. Проведён анализ объединения их в единую Русскую армию, возрождение актуальных позиций построения Вооруженных Сил, уставов и традиций. Рассматриваются способы комплектования Белой армии, как на добровольной основе, так и на основе мобилизаций. Углубленно анализируется вопрос о роли военных судов в деле поддержания дисциплины и правопорядка в войсках, а также возможностях, которые командование могло задействовать, используя военные суды и для борьбы проявлениями беззакония со стороны военной администрации. Исследуется нормативная основа организации военно-судебных органов. Уделено внимание причинам поражения Белой армии в Гражданской войне и ликвидации большинства военно-судебных органов к 1922 г., которые не позволили в полном объёме восстановить военно-судебную систему. Статья носит междисциплинарный характер, написана на стыке истории и юриспруденции, имеет историко-правовую направленность.

**Ключевые слова:** военные суды, реорганизация войск, дисциплина и правопорядок, военнослужащий, Белое движение, реорганизация войск.

Гражданская война – это битва разнообразных политических сил, социальных групп, отдельных личностей. Речь идёт не о том, какая из противоборствующих сил будет победителем, а какая побеждённой, о самом их существовании. Отсюда и необычная острота и безжалостность войны. Трагическими последствиями гражданской войны становятся раскол общества на «своих» и «чужих», обесценивание человеческой жизни, развал экономики. Независимо от того, кто победил, главная жертва гражданской войны – народ. Последние события, происходящие в Украине, это убедительно доказывают.

Гражданская война в России 1917–1922 гг. в отличие от обычных межгосударственных войн не имела чётких границ, в ней нельзя провести линию фронта. На первый план вышли классовые отношения, оттесняя все остальные. Общечеловеческие ценности, такие как милосердие, терпимость, гуманизм, отодвинулись на задний план, уступая место принципу «Кто не с

нами, тот против нас». В период Гражданской войны борьба приняла самые крайние формы, принесла с собой массовый террор, непримиримую злобу и ожесточение людей.

Советское правительство в конце мая 1918 г. приняло решение о создании Массовой регулярной Красной Армии и переходе к комплектованию её путем всеобщей мобилизации рабочих и беднейших крестьян. В июле-августе расширилась военная интервенция стран Антанты на Дальнем Востоке. Антанта объявила Владивосток международной зоной и начала высадку войск, состоявших в основном из японских и американских частей. Усилилась интервенция и на севере России: в начале августа английские, французские, американские и итальянские войска высадились в Архангельске, где при их поддержке появилось местное правительство – «Верховное управление Северной области». В середине июля началось организованное эсерами восстание в Закаспийской области, поддержанное английскими



войсками из Ирана. В конце июля пала Бакинская коммуна, и к власти пришла эсеров-меньшевистская «Диктатура Центрокаспия», пригласившая в Баку английские войска, вытесненные вскоре турками. В июле произошли организованные эсерами восстания в Москве, Ярославле, Муроме, Рыбинске и других городах. Массовые крестьянские и казацкие восстания развернулись в Поволжье, на Южном Урале, Северном Кавказе, в Семирежье и других регионах страны. В июле – начале августа части Чехословацкого корпуса и войска Белой армии заняли Симбирск, Уфу, Екатеринбург и Казань. Созданная белогвардейцами Добровольческая армия под командованием генерала А.И. Деникина в конце июня начала наступление на Кубань и заняла Екатеринодар. В июле-августе войска казачьей Донской армии под командованием атамана П.Н. Краснова развернули наступление на Воронеж и Царицын.

Белая армия – распространенное в исторической литературе собирательное название вооруженных формирований Белого движения и антисоветских правительств в годы Гражданской войны в России (1917–1922) [1, с. 190]. При создании Белой армии в основном использовалась структура Русской армии периода Временного Правительства, при этом почти каждому отдельному формированию были присущи свои особенности. Военное искусство Белой армии основывалось на опыте Первой мировой войны, на который, однако, наложилась сильный отпечаток специфика гражданской войны [2, с. 265].

Белые армии комплектовались как на добровольной основе, так и на основе мобилизации. На добровольной основе комплектовались в основном из офицеров Русской Императорской армии и Флота. На мобилизационной основе комплектовались из населения контролируемых территорий и из пленных красноармейцев. Численность белых армий, по оценкам разведки Красной армии, к июню 1919 г. составляла около 300 000 человек. Первую белую армию создала «Алексеевская организация» на добровольной основе из бывших офицеров, что получило отражение и в названии армии. На Дону 25.12.1917 г. (07.01.1918) была создана Добровольческая армия. Через три месяца в апреле 1918 г. Совет обороны Войска Донского сформировал Донскую армию. В июне 1918 г. Комитет членов Учредительного собрания на основе отряда подполковника В.О. Капель создаст Народную армию, а Временное сибирское правительство в это же время создало свою Сибирскую армию. 23 сентября 1918 г. Уфимская директория объединила Поволжскую народную армию и Сибирскую армию в одну Русскую армию. В августе 1918 г. Верховное управление Северной области в Архангельске создало войска Северной области, иногда именуемые Северной армией. В январе 1919 г. Донская и Добровольческая армии были объединены в Вооруженные силы Юга России (ВСЮР). В июне 1919 г. была создана Северная армия из российских офицеров и солдат Северного корпуса, вышедшего из состава эстонской армии. Через месяц армия была переименована в Северо-Западную. 18 ноября 1918 года с провозглашением А.В. Колчака, прибывшего 14 октября 1918 года в Омск и введенного в правительство 4 ноября в качестве военного министра, Верховным правителем России, была произведена существующая реорганизация войск Белого движения и осуществлено их объединение в единую Русскую армию. А.В. Колчак взял на себя верховное главнокомандование всеми сухопутными и морскими силами России.

В Белой армии были возрождены практически все уставы и атрибуты старой императорской армии: форма одежды, чины, погоны, трехцветные кокарды, отдание чести, безусловное единоначалие и строгая воинская дисциплина (вплоть до телесных наказаний шомполами в военное время), даже старорежимное титулование генералов «превосходительствами». Был официально восстановлен дореволюционный воинский устав 1869 года (за исключением отдельных деталей, не соответствовавших духу времени).

Возрождение актуальных позиций построения Вооруженных Сил, её уставов и традиций казалось совершенно нормальным и оправданным. Неудачный эксперимент Временного правительства, не учитывающий мнение военных экспертов и разрушивший вооруженные силы «демократизацией», которая ввергла армию в вакханалию митингов, собраний солдатских комитетов и «совдепов», не должен был повториться.

В этих условиях сама жизнь поставила вопрос о возрождении военно-судебных органов для поддержания дисциплины и правопорядка в войсках. Необходимо было сформировать такие суды, которые, будучи организационно связаны с воинскими формированиями и обладая надлежащей мобильностью, могли

бы оперативно, со знанием дела рассматривать дела о преступлениях военнослужащих.

В начале гражданской войны в Белой армии существовало многообразие военных судов различных наименований, что внесло определенную путаницу. Затем военные суды получили такие же названия, как и в годы Первой мировой войны. Так Приказом № 390 Командующего Добровольческой Армией от 1 августа 1918 года, подписанным в станице Донская, в частях Добровольческой Армии вводились полковые суды на основании документов, действовавших до марта 1917 года, которые существовали затем и в Русской Армии генерала Врангеля [3].

За нормативную основу при организации военных судов были взяты проверенные временем и практикой книги Свода военных постановлений и другие документы со всеми дополнениями, разъяснениями, объявленные в приказах по Военному ведомству до 1 марта 1917 года, но с оправданными коррективами и особенностями [4].

Следует отметить, что в годы гражданской войны в войсках Белой армии постоянно существовали полковые и даже окружные военные суды, действовавшие на основе нормативных правовых актов Российской империи. Во фронтовых частях с 1918 г. издавались приказы об учреждении полковых судов и о выявлении имеющих в войсках офицеров с высшим юридическим образованием для их равномерного распределения с целью обслуживания судов.

Оказаться на скамье подсудимых военного суда мог военнослужащий-белогвардеец за совершенное преступление, а мог и мирный житель, арестованный в районе ведения боевых действий или «за неявку без уважительной причины» на сборный пункт, где набирали новых солдат и офицеров в Белую армию. Фактически – за дезертирство (отказ стать добровольцем). К ведению военных судов были отнесены также все дела о тяжких государственных преступлениях, произвол, коррупция, незаконные реквизиции в пользу армии и т.п.

Военно-судебные органы играли особую роль в деле поддержания дисциплины и правопорядка, вынося скорые смертные приговоры (к их числу обычно относятся и военно-окружные суды в тылу, и собственно военно-полевые суды в прифронтовой полосе).

В Сибирской Армии полковые суды вначале не вводились, но потом все же было принято решение об их создании на основании документов, существовавших до марта 1917 г., о чём говорит приказ войскам Западного Фронта № 17 от 23 ноября 1918 г. В декабре 1918 года в отрядах генералов Гривина и Голицина было уже 14 полковых судов [5].

По возможности командование задействовало военные суды и для борьбы проявлениями беззакония со стороны военной администрации. Широкою огласку получило, например, дело офицера, самовольно арестовавшего и расстрелявшего бывшего председателя ревтрибунала в Бийске. Для назидания прочим военный суд сурово наказал преступника. В другой раз был предан военно-полевому суду и расстрелян поручик карательного отряда, в пьяном виде избивавший крестьян-подводчиков и даже расстрелявший нескольких из них за «медленную езду» [6].

Но такая борьба за соблюдение законности велась недостаточно последовательно и даже, можно сказать, эпизодически. По воспоминаниям А.И. Деникина, непоследовательность и безнаказанность многих преступлений «давали широкий простор порокам, смущали морально неуравновешенных и доставляли нравственные мучения чистым. Война и революция были слишком дурной школой для морального воспитания нации и армии» [7].

Поражение Белой армии в Гражданской войне не позволило в полном объеме восстановить военно-судебную систему. Основная часть военно-судебных органов к 1922 году прекратила существование, некоторая часть – оказалась эвакуированной за рубеж вместе с уцелевшими остатками белогвардейских частей и соединений.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы:

1. В России, в период Гражданской войны была произведена существенная реорганизация войск Белого движения и осуществлено их объединение в единую Русскую армию.

2. В Белой армии были возрождены практически все уставы и атрибуты старой императорской армии: форма одежды, чины, погоны, безусловное единоначалие и строгая воинская дисциплина.

3. В этих условиях сама жизнь поставила вопрос о возрождении военно-судебных органов для поддержания дисциплины и правопорядка в войсках.

4. За образец были приняты проверенные временем и практикой военно-судебные органы времен Первой мировой войны. Нормативную основу при организации военных судов составили книги Свода военных постановлений.

5. К ведению военных судов были отнесены дела о преступлениях военнослужащих, гражданских лиц арестованных в зоне

боевых действий, а также о тяжких государственных преступлениях.

6. Основная часть военно-судебных органов к 1922 году прекратила существование, некоторая часть — оказалась эвакуированной за рубеж вместе с уцелевшими остатками белогвардейских частей и соединений.

#### Библиографический список

1. Белые армии. *Большая российская энциклопедия*. Председатель науч.-ред. совета Ю.С. Осипов. Москва, 2005; Т.7.
2. *Военный энциклопедический словарь*. Редакция: А.П. Горкин, В.А. Золотарев и др. Москва, 2002.
3. *Российский государственный военный архив*. Ф. 39540, оп. 1, д. 144, л. 27.
4. Первухин Д. Страницы истории: русский полковой суд в годы гражданской войны. *Военная юстиция*. 1999; 2.
5. *Российский государственный военный архив*. Ф. 39464, оп. 1, д. 2, л. 1.
6. *Сибирская жизнь*. 1919; 31 мая.
7. Деникин А.И. *Очерки русской смуты*. Париж, 1921.

#### References

1. Belye armii. Predsedatel' nauch.-red. sojeta. Moskva, 2005; T.7.
2. *Voennyj 'enciklopedicheskiy slovar'*. Redkollegiya: A.P. Gorkin, V.A. Zolotarev i dr. Moskva, 2002.
3. *Rossiiskij gosudarstvennyj voennyj arhiv*. F. 39540, op. 1, d. 144, l. 27.
4. Pervuhin D. Stranicy istorii: russkij polkovoj sud v gody grazhdanskoj vojny. *Voennaya yusticiya*. 1999; 2.
5. *Rossiiskij gosudarstvennyj voennyj arhiv*. F. 39464, op. 1, d. 2, l. 1.
6. *Sibirskaya zhizn'*. 1919; 31 maya.
7. Denikin A.I. *Ocherki russkoj smuty*. Parizh, 1921.

Статья поступила в редакцию 15.01.15

УДК 93:331.5(571.17)

**Devyatkin G.T.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Head of Department of Humanities, Kemerovo Institute of Russian Economic University n.a. G.V. Plehanov (Kemerovo, Russia), E-mail: gen2185@yandex.ru

**Devyatkina N.P.**, senior teacher, Department of Humanities, Kemerovo Institute of Russian Economic University n.a. G.V. Plehanov (Kemerovo, Russia), E-mail: gen2185@yandex.ru

**PROBLEMS OF ADAPTATION OF KUZBASS POPULATION TO CHANGING SOCIAL CONDITIONS IN THE EARLY 90s OF XX CENTURY.** In the work the authors do research on theoretical and practical problems of adaptation of population to market conditions in the period of transition from a socialist economy to a capitalist type of economic relations. The authors define the notion of adaptation and distinguish regional difficulties of this process of the economic transition. The case of Kemerovo Region shows that in the early 90s of XX century, many regions of the country were not ready for radical socio-economic transformations. The superficiality of these transformations led to the collapse of the economy of the region. This, in its turn, had a negative impact on the adaptive capabilities of workers to new life conditions. The article proves that any sudden transition in socio-economic relations should be accompanied by careful preparation of new adaptation means that will create more comfortable conditions for workers to get used to new environment.

**Key words:** adaptation, market, unemployment, identity, youth, mechanism, social environment, radical transformation, labor market, region.

**Г.Т. Девяткин**, канд. ист. наук, доц., зав. каф. гуманитарных дисциплин Кемеровского института (филиала) Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, г. Кемерово, E-mail: gen2185@yandex.ru

**Н.П. Девяткина**, ст. преп. каф. гуманитарных дисциплин Кемеровского института (филиала) Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова, г. Кемерово, E-mail: gen2185@yandex.ru

## ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ КУЗБАССА К ИЗМЕНИВШИМСЯ СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ В НАЧАЛЕ 90-Х ГОДОВ XX ВЕКА

В работе затрагиваются теоретические и практические проблемы адаптации населения к рыночным условиям в период переходного этапа от социалистической экономики к капиталистической. Отмечаются региональные трудности этого процесса. На примере Кемеровской области показывается, что в начале 90-х годов XX века многие регионы страны не были готовы к радикальным социально-экономическим преобразованиям. Непродуманность этих преобразований привело к обвалу экономики региона. Это в свою очередь резко отрицательно сказалось на адаптационных возможностях трудящихся. Доказывается, что любой резкий переход в социально-экономических отношениях должен сопровождаться тщательной подготовкой нового адаптационного поля, которое создаст более комфортные условия для работников в новых условиях.

**Ключевые слова:** адаптация, рынок, безработица, личность, молодежь, механизм, социальная среда, радикальная преобразования, рынок труда, регион.

Проблема адаптации работников к изменившимся социально-экономическим условиям является чрезвычайно актуальной. Решение задач, связанных с изучением процесса адаптации работников к изменившимся в обществе условиям, предполагает

выработку методов диагностики их адаптационных возможностей, уровня адаптированности рабочих.

В начале девяностых годов прошлого века в России произошла смена общественно-политической системы, которая привела

ла к резкому изменению экономического и социального статуса большинства населения страны. Новая социальная система не вписывалась в сложившиеся в стране культурные, моральные, ментальные ценности. Поэтому процесс адаптации населения к новой социальной среде проходил очень сложно. Реформаторы делали упор на решение экономических вопросов, иногда социальных, однако важнейшие препятствия на пути адаптации населения к новым условиям практически не устраняются. Адаптация понимается многими реформаторами как совершенно естественный процесс: изменялась ситуация – изменились и люди. Но уже через несколько лет стало ясно, что большая часть населения не может вписаться в новые условия. Это было связано с тем, что уровень адаптационных возможностей различных слоев населения был неодинаковым.

До сих пор нет единого подхода к определению понятия «адаптация». Многие авторы рассматривают адаптацию как «приспособление», причем основной упор делается на биологическую и физиологическую сторону адаптации. Подобный подход мы видим в «Большой советской энциклопедии», «Краткой философской энциклопедии», в «Философском словаре» [1, с. 11]. Так в БСЭ в статье «Адаптация» это явление трактуется следующим образом: «Адаптация – процесс приспособления строения и функций организмов (особей, популяций, видов) к условиям среды. Вместе с тем, любая адаптация есть и результат, то есть конкретный исторический этап приспособительного процесса – адаптациогенеза, протекающего в определенных местообитаниях».

Ю.А. Урманцев не согласен с подобной трактовкой адаптации. Он считает, что она не учитывает того факта, что в качестве адаптационных признаков (приспособлений) могут выступать признаки («строение и функции») не только самих организмов, но и объектов среды их обитания (например, гнезда птиц, завалы бобров, норы грызунов и т.д.). Вместе с тем справедливо отнесение понятия адаптация не только к отдельному организму (особи), но и к разнообразным их сообществам. Справедливы различия адаптации – результата от адаптации – процесса (адаптациогенеза), экспликация вида связи между ними; увязывание адаптациогенеза с определенными местообитаниями и биоценозами; ссылки на адаптацию физиологическую и аккомодацию [2, с. 22].

Не согласен Ю.А. Урманцев и с трактовкой адаптации в «Современном словаре иностранных слов». В нём адаптация трактуется как приспособление строения и функций организмов к изменяющимся условиям существования. В тоже время она рассматривается и как физиологическое и социальное явление [3, с. 20].

Ю.А. Урманцев определяет следующие недостатки этой трактовки: 1) определение через переводы (главный недостаток); 2) ограничение адаптаций только адаптациями – процессами (из-за связывания их только с «изменяющимися условиями существования»), несмотря на существование и адаптаций-результатов (к неизменяющимся, а отчасти и к изменяющимся условиям существования) типа уже устоявшихся форм наземных (хтонобиоты), почвенных (эдафобиоты), водных (гидробиоты), летающих (авиобиоты) и других организмов; 3) увязывание адаптивных признаков только с организмами, только с людьми и т.д., несмотря на существование адаптационных признаков, принадлежащих, в частности, среде их обитания, типа уже упомянутых гнезд, оград, нор и т.д.; 4) придание статуса, паритетного классу биологических адаптаций его подклассу физиологических адаптаций и не придание аналогичного статуса вполне самостоятельному классу социальных адаптаций [2, с. 22-23].

Сам Ю.А. Урманцев даёт три определения адаптации: 1) адаптация – это сообразная или сообразуемая с целями и другими особенностями телеологического объекта – системы и особенностями среды обитания система признаков надсистемы «объект – система – среда», созданная или создаваемая для реализации им его целей в этой среде и в ответ на действительные или возможные действия факторов надсистемы «объект – система – среда»; 2) адаптация – это приносившаяся или приносившаяся к целям и другим особенностям телеологического объекта – системы и особенностям среды обитания система признаков надсистемы «объект – система – среда», благоприятствующая реализации им его целей в той среде и возникшая или возникающая в ответ на действительные или возможные действия факторов надсистемы «объект – система – среда»; 3) адаптация – это сообразная или сообразуемая с особенностями телеобъекта – системы и среды его обитания система призна-

ков, способная реализовать его цели в этой среде, созданная или создаваемая в ответ на действительные или возможные действия факторов [2, с. 23, 35].

Трактовка адаптации как приспособления наблюдается и у психологов. Правда здесь адаптация рассматривается как приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецептов от излишней перегрузки [4, с. 651].

Социальные психологи трактуют приспособление с несколькими иными позициями: «каждая личность характеризуется индивидуальной комбинацией приёмов, позволяющих справиться с затруднениями, и эти приемы могут рассматриваться как формы адаптации. В отличие от понятия «приспособление», которое относится к тому, как организм приспосабливается к требованиям специфических ситуаций, адаптация относится к более стабильным решениям – хорошо организованным способом справляться с типическими проблемами, к приемам, которые кристаллизуются путём последовательного ряда приспособлений [5, с. 81].

Канадский психолог Ж. Годфруа отходит от принятого понимания адаптации как приспособления. Он смотрит на адаптацию через призму научения: «Жизнь любого организма – это, прежде всего, непрерывная адаптация в условиях столь же непрерывно меняющейся среды. ... У животных эта непрерывная адаптация осуществляется благодаря всё более сложным процессам – от рефлексов до мышления. ... Но если рефлекторные и инстинктивные типы поведения не могут претерпевать значительных изменений, то, напротив, приобретенные поведенческие реакции могут изменяться, иногда очень существенно и притом необратимо. Эти изменения происходят в результате того опыта, который в то или иное время приобретает индивидуум». Ж. Годфруа выделяет три категории научения, которые различаются по степени участия в них организма как целого. Речь идет соответственно о выработке: 1) реактивного поведения, 2) оперантного поведения и 3) такого поведения, которое требует участия мыслительных процессов в обработке информации (когнитивное научение).

Ж. Годфруа считает, что при создании новых форм реактивного поведения, организм пассивно реагирует на какие-то внешние факторы и в нервной системе как бы незаметно и более или менее произвольно возникают изменения нейронных цепей и формируются новые следы памяти. К таким типам научения относятся следующие: привыкание (габитация) и сенсбилизация, импринтинг и условные рефлексы.

Оперативное поведение – это действия, для выработки которых нужно, чтобы организм активно «экспериментировал» с окружающей средой и, таким образом, устанавливал связи между различными ситуациями. Такие формы поведения возникают при научении путём проб и ошибок методом формирования реакций и путем наблюдения.

Во всех случаях организм изменяет поведение в результате взаимодействия со средой. Именно от того, какие сигналы поступают извне, зависит, какая именно реакция организма будет закрепляться. «Выбор» реакции при этом определяется тем, каковы ее последствия в отношении удовлетворения потребностей или избегания нежелательной ситуации [6, с. 302-303].

Зарубежная социальная психология считает, что адаптация социальная означает одновременно процесс и состояние. Чаще всего этим термином обозначают те процессы, которые приводят социальную систему в состояние соответствия со средой. Адаптация – «принятие и выполнение обычных требований общества и своих личных отношений с другими без нужного напряжения и сопротивления». Адаптация подчёркивает видоизменение с целью приспособления к изменившимся обстоятельствам и гибкость в связи с этим. Адаптация – приспособление к изменившейся среде, происходящее путем выработки измененных стереотипов поведения... когда мы говорим, что население адаптируется, мы подразумеваем, что оно меняет свое отношение к своей среде обитания, чтобы сделать эту среду местом более пригодным для жизни, или чтобы сделать себя более пригодным к тому, чтобы жить в этой среде». Адаптация относится к «формам и правилам социального приспособления и изменения в поведении индивидов и групп в процессе достижения цели или просто сохранения статус-кво» [7, с. 38-39].

Новосибирский ученый Л.В. Корель предлагает рассматривать адаптацию следующим образом: 1) адаптация – статистическое равновесие между социальной системой и её окружением, при котором не происходит изменения стимула, вызывающего смену реакции, нет неудовлетворенной потребности, и все функ-



ции системы осуществляются в «нормальном» режиме. Только полное приспособление никогда не бывает, оно является теоретической целью в континууме степеней частичного приспособления; 2) адаптация – это состояние гармоничного отношения со средой, в которой человек может получить удовлетворение большинства своих потребностей и довольно хорошо выполнить требования, предъявляемые ему физической и социальной средой, т.е. относительное приспособление – единственно возможное; 3) адаптация – это процесс осуществления необходимых изменений, достижение относительного приспособления.

Исходя из данного определения адаптации Л.В. Корель выделяет основные черты адаптации:

1. Адаптация используется для обозначения процесса, при котором субъект приспосабливается к новой среде («приспособительная изменчивость»);

2. Под адаптацией понимается результат приспособительного процесса;

3. Адаптация связывается с какой-то определенной целью, к которой стремится субъект: «выжить», достичь имущественного благополучия, повысить социальный статус и пр. (темологичность и прагматичность адаптации);

4. Адаптация (адаптивность) предполагает соответствие между целями и достигаемыми в процессе деятельности результатами.

5. Адаптация используется для обозначения отношения равновесия (относительной гармонии), которое устанавливается между субъектом и средой (гомеостатический подход);

6. Адаптация есть процесс, не только подчиняющийся гомеостатическим закономерностям, но и обеспечивающий возможность развития субъекта адаптации (геморезис) [7, с. 39–40].

Если в определении адаптации и наблюдаются различные подходы, но в целом они затрагивают все стороны этого явления, то процессы реализации адаптации не совсем ясны.

Можно согласиться с утверждением, что адаптация предполагает наличие такого явления как адаптивность, т.е. способность субъекта (социальной системы) осуществлять адаптацию. Адаптивность или не адаптивность отражает «тенденции функционирования целеустремленной системы, определяющейся соответствием (несоответствием) между её целями и достигаемыми в процессе ее деятельности результатами» [8, с. 11].

Л.В. Корель считает, что включение адаптивного механизма наступает при возникновении адаптивной ситуации. Последняя возникает под влиянием двух обстоятельств. Во-первых, таких изменений в среде (или переходом субъекта адаптации из одной среды в другую), которые делают невозможными для него в новых условиях достижение старых жизненных целей и ориентиров старыми (прежними) средствами. Во-вторых, таких изменений в субъекте адаптации, которые делают невозможными для него достижения новых целей в старых условиях среды. Внутренняя напряженность присущая субъекту в момент обнаружения этих несоответствий (рассогласований), вынуждает его начать поиск выхода из дискомфортной ситуации [7, с. 113].

В начале 90-х годов в стране резко изменяется социальная среда. Однако у многих людей адаптивный механизм не смог включиться. Дело в том, что не всякое изменение в среде может вызвать работу адаптивных механизмов, или адаптивный процесс может растянуться на десятки лет. На примере Кузбасса это особенно хорошо видно.

Кемеровская область в начале 90-х годов не была готова к радикальным преобразованиям. Запущенность в экономической и социальной сфере, проблемы с человеческим фактором не создавали благоприятных предпосылок для быстрых и глубоких перемен.

Кузбасс в течение многих десятилетий развивался как центр добывающей и перерабатывающей промышленности. Отсюда чрезвычайная урбанизация в регионе. В 1991г. в Кузбассе проживали 3180 тыс. чел. Из них 2780,6 тыс. человек или 87,4% проживали в городах.

В начале 90-х годов в области добывалось около 40% всего российского угля, 12% стали. Причем угольная промышленность являлась ведущей в регионе. Более трети товарной продукции производилось именно в этой отрасли. Основная численность работников, занятых в народном хозяйстве, также работали в этой отрасли. Для большинства кузбасских городов угольные предприятия являлись градообразующими.

В тоже время в угольной промышленности наблюдались явные кризисные явления. Более половины шахт имели фактический срок службы 40 и более лет. В Анжерском районе из 9

угледобывающих предприятий самой молодой была шахта №4 «Таяжная» заложенная в 1963г. Остальные шахты имели срок службы от 50 до 100 лет. В Беловском районе самая молодая шахта была заложена в 1972г. (ш. «Шестаки»). Остальные 20 шахт имели срок службы от 50 до 70 лет. В Киселевском районе большинство шахт были заложены в 30-40-е годы. Самая молодая шахта «Карагайлинская» была заложена в 1964 г. Такая же картина наблюдалась и в остальных угольных районах области [9, с. 294–300].

По оценкам специалистов доля морально и физически изношенной техники в промышленности в среднем составляла 70%, строительстве – 60%. И соответственно доля ручных технологий в промышленности составляла 40%, строительстве – 55% [10, с. 17]. Поэтому условия труда работников, занятых на этих предприятиях, были чрезвычайно тяжелыми. Третью работников в промышленности и пятая часть в строительстве трудились в условиях, не отвечающих элементарным санитарно-гигиеническим нормам. Устаревшее оборудование и технологии способствовали нарушению элементарных норм техники безопасности, что приводило к многочисленным случаям травматизма на производстве.

В шахтерских городах был высокий уровень заболеваемости с временной утратой трудоспособности. Его величина достигала 64,3–81,3 случая на 100 работающих в год. Ежегодные потери в состоянии здоровья трудоспособного населения в шахтерских городах могут быть оценены как 37,3 случая профессиональных заболеваний, 71 случай первичного выхода на инвалидность и 100 дней временной нетрудоспособности вследствие болезней на 10 тыс. трудоспособного населения [11, с. 89–93].

Насыщенность рынка труда в Кузбассе профессиями, требующими малоквалифицированной рабочей силы, не стимулировало население повышать свой профессиональный и интеллектуальный уровень. Более 70% населения области имели начальное и среднее образование.

Следует отметить и неразвитость социальной среды проживания работников Кузбасса. На рубеже 80–90-х годов тысячи кузбассовцев продолжали жить в ветхом жилье, бараках построенных в 30–40 годы, тысячи работников нуждались в элементарном жилье.

Неразвитая социальная среда и довольно низкий профессиональный и интеллектуальный уровень работников региона значительно ограничивали их трудовую мобильность.

Обращает на себя внимание и возрастная структура трудоспособного населения Кузбасса. Специалисты выделяют три возрастные группы, которые по-разному реагируют на изменения.

В первую группу входят люди до 30-летнего возраста. Они более мобильны, менее зависят от сложившегося образа жизни, профессии, должности. Жизненные стереотипы еще не сформированы, поэтому их психика более подвижна и имеет большие возможности для маневра.

Во вторую группу входят люди старше 50 лет. Адаптация в значительной мере облегчена наличием у них и их детей определенных материальных и нематериальных (профессия, квалификация) благ. Правда, на мобильность этой части населения накладывают отпечаток такие факторы, как возраст, здоровье, жесткие рамки жизненных и поведенческих стереотипов.

Третью группу составляют 30–50-летние. У них наблюдается наиболее низкая степень адаптации. В этом возрасте человек или сам не обеспечен необходимыми благами, или обременен проблемами, связанными с обустройством детей. Поэтому всякие перемены, связанные с работой, оказывают большое психологическое воздействие на людей этой возрастной группы.

В первую группу в Кузбассе входили 392,9 тыс. чел., в третью – 350,5 тыс. чел., а основная часть трудоспособного населения входила во вторую группу, для которой адаптация проходит довольно болезненно.

Таким образом, Кузбасс, да и многие другие регионы страны, в начале 90-х годов не были готовы к радикальным экономическим и социальным преобразованиям. Тем не менее, реформы, не подготовленные ни материально, ни информационно были запущены в общество. Эксперименты со свободным ценообразованием и дележом некогда «общенародной собственности» привели к невиданной поляризации населения региона. К концу 1998 года на долю 10% наиболее обеспеченного населения области приходилось 28,4% всех денежных доходов, на долю 10% наименее обеспеченных – 2,2%. Социально-экономические преобразования первой половины 90-х годов принесли в обще-

ственное сознание россиян и такое новое для них понятие, как безработица.

Для российских граждан, воспитанных в условиях социальных гарантий, появление безработицы стало огромным психологическим потрясением. Тем более, что эти изменения не были обеспечены хорошо продуманной информационной подготовкой.

Особенно большие потрясения испытали шахтёрские города, где за несколько лет большая часть работников остались без работы.

Массовая безработица активно захватывает в свою среду молодежь. С 1995 по 1997 гг. численность безработной молодежи в общей безработице возросла с 32 до 38%. Причём молодежная безработица становится более застойной, по сравнению с другими возрастными категориями. В 1997г. 54,9% молодых безработных искали работу от 4 месяцев до 1 года.

Неожиданное обрушение социальной системы, массовая, застойная безработица, нищета привели к нарушению механизма последовательности в процессе адаптации для многих работников. Дело в том, что психологическая адаптация предполагает ряд этапов. И очень важен подготовительный этап. Он осуществим в том случае, если человек предполагает или знает с определенной степенью вероятности о предстоящих изменениях. Сохранение его с точки зрения адаптации носит познавательный характер. Человек накапливает определенный информационный запас о среде его предстоящего обитания и условиях предстоящей деятельности. Формируется информационное поле, которое должно стать одним из источников действия адаптационного механизма.

Однако поток информации, который обрушила на население в 90-е годы, способствовал скорее его дезинформации, чем информации и это стало серьезным препятствием на пути прохождения второго этапа – этапа стартового психического напряжения. На этом этапе у людей должна происходить внутренняя мобилизация психических ресурсов для последующего их использования в целях организации нового уровня психической деятельности в измененных условиях существования. Сложности в прохождении второго этапа способствовали скорее распылению психических ресурсов людей, чем их мобилизации.

В результате население слабо подготовилось к третьему этапу – этапу острых психических реакций входа. На этой стадии человек должен испытывать на себе влияние психогенных факторов измененных условий существования. Неподготовленность к этому привело к торможению адаптационных механизмов у значительного числа людей. Таким образом, нормальные адаптационные процессы были искажены, что вызвало увеличение пороговой величины уровня напряжения. А это оказало деструктивное влияние на психику и поведение многих людей.

Нарушение механизма последовательности в процессе адаптации привело к сбою самого механизма адаптации. Важным блоком адаптивного механизма выступают средства адаптации, с помощью которых адаптант, стремясь выйти из адаптивной ситуации, приспосабливается к изменяющейся среде. Средство – это приемлемый способ действия или же совокупность приспособлений, для осуществления какой-либо деятельности. Л.Л. Шпак предлагает выделить три группы средств, обеспечивающих адаптивное взаимодействие: институционализированные, нормативно-регулятивные и личностные. Институционализированные средства позволяют направить деятельность адаптантов за счёт усилий со стороны социокультурной среды. Они включают общественные движения, объединения и союзы, органы государственной власти и их формирования, средства массовой информации, конкретные организации и институты, в руках которых адаптируется субъект. Нормативно-регулятивные средства – это нормы культуры, традиции, обычаи, ритуалы, официальные предписания. С помощью нормативно-регулятивных средств дается направление адаптивной деятельности, определённые её границы, осуществляется социальный контроль за ходом взаимодействия сторон.

Личностные средства адаптации имеют социально-психологическую окраску и подразделяются на 1) мотивационно-волевые (мотивы, навыки, привычки, подражание, внушение и т.д.); 2) когнитивно-аксиологические (эвристический стиль мышления, логические навыки, познавательные алгоритмы, ценностные ориентации и т.д.); 3) поведенческие средства (практические меры, действия, поступки). К последним относится социализация, конкуренция, миграция и пр.[12, с. 77-84].

Корель Л.В. считает, что к перечисленным средствам адаптации следовало бы добавить ещё одно – статусные характе-

ристики адаптанта. Социальное положение, которое занимает адаптант в том или ином социальном пространстве, вооружает его специальным набором средств адаптации. Это может быть доступ к социально важной информации, определенный уровень доходов, должностной статус, уровень образования, налаженные социальные сети, территориальная принадлежность, обеспечивающая быстрое переобучение или включение в новые структуры [7, с. 115].

Нарушения в процессе адаптации привели и к другим серьезным деформациям: изменяется соотношение между добровольной и вынужденной адаптацией в пользу вынужденной. М. Шабанова считает, что добровольная адаптация происходит, когда:

- первоначально декларированные социальной средой новые ценности, нормы, способы социального действия «вливаются» в систему ценностных ориентаций и возможностей (способностей) социального субъекта или даже создают более благоприятные условия для их реализации (причем социальный субъект осознает это!);

- ценностные ориентации индивида в новых условиях изменяются без особого напряжения и сопротивления со стороны индивида, ибо он сам поверил или его убедили в преимуществах нового по сравнению со старым;

- первоначально декларированные социальной средой новые ценности, нормы, способы социального действия вследствие их активного неприятия в той или иной степени корректируются, приближаясь к системе ценностных ориентаций и возможностей данных социальных субъектов [13, с. 36-37].

Если руководствоваться данной классификацией, то ясно, что для большинства кузбассовцев добровольная адаптация была невозможна. Ранее уже отмечалось, что основная часть трудоспособного населения входила во вторую половозрастную группу, для которой адаптация является довольно сложным явлением.

Таким образом, в 90-е годы добровольная адаптация для значительной части населения Кузбасса стала практически невозможной. Отсюда многочисленные деградационные процессы, которые наблюдаются в обществе, низкий уровень социального самочувствия населения. Я.Н. Крупец предлагает вообще рассматривать социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности населения к реформам, как некий результат, индикатор успешности процесса адаптации.

Я.Н. Крупец считает, что социальное самочувствие складывается из трёх составляющих: внутреннего состояния человека (здоровья, настроения, испытываемые чувства счастья, оптимизма); оценка внешних условий (восприятие ситуации в стране и времени, в котором человеку приходится жить); восприятие собственного положения в новых условиях.

Самарские учёные, исследуя социальное самочувствие в его целостности, как обобщенную результирующую характеристику адаптации людей к сегодняшней жизни, выделили несколько характеристик, дающих возможность выявить социальное самочувствие населения. К показателям этого явления они отнесли: 1) удовлетворённость населения своей жизнью в целом; 2) оценку человеком своего сегодняшнего положения в новых условиях; 3) представление респондентов о своем будущем. Анализ информации позволил выявить 5 групп респондентов с различным социальным самочувствием. **Первая группа** – самочувствие «очень хорошее»; **вторая** – «скорее хорошее»; **третья** – «так себе»; **четвертая** – «скорее плохое»; **пятая** – «очень плохое». Выяснилось, что большинство населения Самарской области (30,8%) обладали самочувствием «так себе». В Кузбассе основная часть населения в середине 90-х годов относилась к четвертой и пятой группе.

Лишь активная позиция администрации области в конце 90-х годов смогла переломить ситуацию, помогла стабилизировать социально-психологический климат на рынке труда. Это облегчило работникам региона процесс адаптации к новым социально-экономическим условиям. Население с меньшей агрессивностью стало воспринимать чуждые им элементы рынка. Если в начальный период значительная часть населения в основном негативно относилась к предпринимательству, то в 2002 году отношение к частному предпринимательству приобретает всё более положительный характер. В целом положительно и скорее положительно к крупному предпринимательству относились 53% опрошенных, к малому предпринимательству – 50%, к семейному – 75,7% [14, с. 14].

## Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия. Москва, 1970; Т. 1.; Краткая философская энциклопедия. Москва, 1994; Философский словарь. Москва, 1987.
2. Урманцев Ю.А. Природа адаптации (системная экспликация). Вопросы философии. 1998; 12.
3. Современный словарь иностранных слов. Москва, 1992.
4. Немов Р.С. Психология. Москва, 1998, Кн.1.
5. Шибутани Т. Социальная психология. Москва, 1999.
6. Годфруа Ж. Что такое психология. Москва, 1992; Т. 1.
7. Корель Л.В., Шабанова М.А., Шарнина О.В., Чистякова Ю.Б. Социальная адаптация населения Сибири к рынку: критерии и факторы. Новосибирск, 1993.
8. Психология. Москва, 1990.
9. Угольная промышленность Кузбасса 1721-1996гг. Кемерово, 1997.
10. Кислюк М.Б. Проблемы перехода экономики Кузбасса к устойчивому развитию. Экология и экономика: региональные проблемы перехода к устойчивому развитию. Кемерово, 1997.
11. Михайлюц А.П. и др. Социальная значимость состояния здоровья населения шахтерских городов Кузбасса и факторы, на него влияющие. ТЭК и ресурсы Кузбасса. 2001; 3.
12. Шпак Л.Л. Социокультурная адаптация в советском обществе. Красноярск, 1991.
13. Шабанова М. Добровольные и вынужденные адаптации. Социологические исследования, 2003; 3.
14. Горячая линия. 2003; 3.

## References

1. Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya. Moskva, 1970; T. 1.; Kratkaya filosofskaya `enciklopediya. Moskva, 1994; Filosofskij slovar'. Moskva, 1987.
2. Urmancev Yu.A. Priroda adaptacii (sistemnaya `eksplikaciya). Voprosy filosofii. 1998; 12.
3. Sovremennij slovar' inostrannyh slov. Moskva, 1992.
4. Nemov R.S. Psihologiya. Moskva, 1998, Kn.1.
5. Shibutani T. Social'naya psihologiya. Moskva, 1999.
6. Godfrua Zh. Chto takoe psihologiya Moskva, 1992; T. 1.
7. Korel' L.V., Shabanova M.A., Sharnina O.V., Chistyakova Yu.B. Social'naya adaptaciya naseleniya Sibiri k rynku: kriterii i faktory. Novosibirsk, 1993.
8. Psihologiya. Moskva, 1990.
9. Ugol'naya promyshlennost' Kuzbassa 1721-1996gg. Kemerovo, 1997.
10. Kislyuk M.B. Problemy perehoda `ekonomiki Kuzbassa k ustojchivomu razvitiyu. `Ekologiya i `ekonomika: regional'nye problemy perehoda k ustojchivomu razvitiyu. Kemerovo, 1997.
11. Mihajluc A.P. i dr. Social'naya znachimost' sostoyaniya zdorov'ya naseleniya shahterskih gorodov Kuzbassa i faktory, na nego vliyayushchie. T'EK i resursy Kuzbassa. 2001; 3.
12. Shpak L.L. Sociokul'turnaya adaptaciya v sovetskom obschestve. Krasnoyarsk, 1991.
13. Shabanova M. Dobrovol'nye i vynuzhdennye adaptacii. Sociologicheskie issledovaniya, 2003; 3.
14. Goryachaya liniya. 2003; 3.

Статья поступила в редакцию 14.01.15

УДК: 94(470) "1925-1934"

**Kuznetsov D. Ye.**, postgraduate, Altai State Technical University n.a. I.I. Polzunov (Barnaul, Russia),  
E-mail: goodjobman@inbox.ru

**FIGHTING OF WESTERN SIBERIAN MILITIA AGAINST MOONSHINING IN 1925-1934.** The article deals with a number of historical facts concerning the illegal production of liquors. On the basis of archival documents the researcher analyzes the problems faced by local authorities of militia in Western Siberia. The paper also reveals an issue related to the protection of public order. The article considers the process of fighting against such negative thing like moonshine in Western Siberia in 1925-1934. The changes in the country affected the Siberian region. In that period a lot of people produced and sold moonshine completely ignoring the federal tax. Such situation had a great influence on the level of crimes in Siberian region. Besides this the author finds out that there was an active process of development of a normative legal base of the young Soviet state, in order to improve the negative tendencies. In addition, the article shows mistakes made by the authorities in that process. Despite the difficulties, the staff of militia in the Western Siberia carried out all their duties in order to change that situation.

**Key words:** militia, West Siberia, moonshine, difficulties, public order.

**Д.Е. Кузнецов**, аспирант Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Алтайский край, E-mail: goodjobman@inbox.ru

## БОРЬБА МИЛИЦИИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ С САМОГОНОВАРЕНИЕМ В 1925–1934 гг.

Статья посвящена некоторым историческим фактам. В период 1925-1934 гг. остро стояла проблема незаконного производства и продажи самогона на территории Западной Сибири, что непосредственно влияло на увеличение количества преступлений, совершаемых в регионе. Сотрудниками милиции Западной Сибири велась решительная борьба с самогонноварением. В статье раскрываются причины сложившейся в крае ситуации и основные направления деятельности милиции в отношении граждан, нелегально занимавшихся винокурением. Приводятся статистические данные, говорящие о масштабах борьбы и размерах данного негативного явления в регионе. В конце статьи делаются выводы.

**Ключевые слова:** милиция, Западная Сибирь, самогон, трудности.



Проблема ликвидации пьянства остро стояла ещё в дореволюционной России. Пришедшие к власти в стране в октябре 1917 г. большевики причины этого негативного социального явления видели, прежде всего, в «проклятом пережитке прошлого кровавого царского режима». К тому же изготовление самогона истощало продовольственную базу в период острого дефицита продовольствия. Курс на индустриализацию вызвал бурный рост городов, население которых увеличивалось за счет сельских жителей. В СССР резко возрос спрос на продовольствие [1, с. 113].

Получение нелегальной прибыли от реализации алкоголя рассматривалось как недопустимая в СССР подпольная предпринимательская деятельность. Массовое употребление населением самогона было невыгодно молодому советскому государству, которому нужны были значительные средства для осуществления индустриализации, а продажа спиртного существенно пополняла бюджет. В письме Сталина, которое было отправлено в сентябре 1930 г. Молотову, отражались мысли руководства ВКП (б) по вопросам борьбы с пьянством. Сталин писал, что «Нужно отбросить ложный стыд и прямо, открыто пойти на максимальное увеличение производства водки» [2, с. 17].

Несмотря на решительную политику молодого государства, направленную на борьбу с самогонованием (приравненным к уголовному преступлению на основании ст. 140 Уголовного кодекса РСФСР 1922 г.), самогон и прочие хмельные напитки продолжали производиться и потребляться населением в огромном количестве. Нередки были случаи употребления самогона и самими работниками милиции [3, л. 25].

Подводя итоги работы западносибирской милиции за 3 квартала 1932 г. было отмечено: что из 17 видов отрицательных служебно-бытовых проявлений в крае на долю пьянства приходилось на 1 квартал – 62,2%, 2 квартал – 53%, 3 квартал – 46,7%. Из 6 самоубийств и покушений на самоубийство происшедших за 11 месяцев 1932 г. в 4 случаях причиной было пьянство. 5 сентября 1932 г. Уполномоченный Ершов и участковый инспектор Черлакского РУМ Баканов осуществляли охрану хлеба в Черлакском совхозе. Рабочие пригласили их выпить вина. Вскоре милиционеры захмелели. Ершов стал требовать «девок», но получив отказ начал стрелять из пистолета, а так же пытался изнасиловать гражданку Кальдебакову [4, л. 218-219].

Самогонование в начале 1920-х гг. занимало лидирующую позицию по отношению к остальным видам преступлений в регионе, по некоторым данным, составляя до половины всех совершаемых преступлений. Только в 1923 г. рабоче-крестьянской милицией (РКМ) Сибири было выявлено 30064 факта, связанных с нелегальным винокурением, что составило более 1/2 зарегистрированных в Сибирском крае преступлений, что ставило регион на пятое место в РСФСР по данному показателю [5, с. 115]. На сотрудников милиции возлагалась ответственность за выявление и направление на лечение алкоголиков [6, с. 57]. Милицией применялись лечебно-санитарные меры по отрезвлению граждан в специальных помещениях [7, л. 12].

В ряде случаев производительность выявленных самогонных аппаратов достигала 25 ведер в сутки, что говорило о промышленных масштабах производства, как это было в г. Омске на Кирпичном заводе. Имели место случаи нахождения в браге крыс и иных мертвых животных. Самогон производился в условиях антисанитарии. Выявлялись случаи, когда самогон гнали люди, больные сифилисом и прочими болезнями; случаи, когда в продукт добавлялись ядовитые вещества, например, медный купорос, для большего эффекта от употребления [8, л. 187-188].

Тайное винокурение влияло на уровень преступности в местах его распространения, очаги самогонования часто являлись и очагами преступности. Большая часть лиц, совершавших преступления и иные противоправные действия находились под влиянием алкоголя. Лица, производящие самогон часто скупали краденное и укрывали беглых преступников. Только за январь 1927 г. в Рубцовском районе в состоянии алкогольного опьянения было совершено 2 из 3 половых преступления, 4 из 5 случаев сопротивления власти, 43 из 57 хулиганских проявлений [9, л. 191 об.-192 об.].

Важно отметить, что усиление борьбы с самогонованием проводилось с осуществлением мероприятий по борьбе с хулиганством [10, л. 83], т.к. одной из основных причин развития хулиганства являлось самогонование [11, л. 106]. В период ноябрь-декабрь 1926 г. было зафиксировано более 200 случаев хулиганства, совершенных на фоне пьянства [12, л. 4-23].

Борьба с пьянством и самогонованием на территории Сибири в 1925 – 1933 гг. велась повсеместно. Активно практикова-

лось командирование наиболее опытных сотрудников милиции из города в районы для большего охвата сельской местности. На учет ставились лица, изготавливающие самогонные аппараты и самогонщики, а так же лица, злоупотреблявшие спиртным [13, л. 67]. Проводились обыски с целью выявления хмельных напитков, самогонных аппаратов и незаконных питейных заведений.

Следует обратить внимание на то, что показатели борьбы правоохранительных органов с нелегальным винокурением в Сибирском крае с 1927 г. пошли на спад. Как одну из причин можно выделить отмену премиальных выплат милиционерам из средств штрафных сумм, полученных от осужденных самогонщиков [14, л. 11-13 об.], но главная же – выход в 1927 г. новой редакции УК, где уголовная ответственность за изготовление спиртных напитков домашней выработки для собственного потребления не предусматривалась. Данная норма права существенно затрудняла деятельность милиции, так как выявляемые винокурни незамедлительно объявлялись «производствами спиртного для собственных нужд». Кроме того принимаемые меры административного взыскания не всегда приносили должного эффекта, т.к. самогонщики перекрывали штрафы увеличением стоимости товара [15, л. 194-194 об.].

Пытаясь оздоровить ситуацию, в конце декабря 1927 г. ЦИК и СНК СССР приняло постановление «О мерах усиления борьбы с самогонованием» [16], в котором предлагалось ВЦИК и ЦИК союзных республик в двухнедельный срок ввести в УК в число уголовных преступлений деяния по изготовлению, хранению и сбыту самогона, а также изготовление, хранение, ремонт и сбыт самогонных аппаратов, вне зависимости от цели. В продолжение данной законодательной инициативы ВЦИК и СНК РСФСР 2 января 1928 г. издали постановление «О мерах усиления борьбы с самогонованием», согласно которому запрещалось тайное винокурение в любых целях. В феврале 1928 г. ВЦИК и СНК РСФСР были внесены изменения в санкции статей 102 и 103 УК, а именно уголовно преследуемым признавалось и изготовление самогона для личных нужд [17].

Ввиду того, что перевозка и хранение отобранного самогона и аппаратов по его изготовлению отнимали у милиционеров много времени, а также во избежание возможных злоупотреблений с изъятым алкоголем с 1928 году вводилась практика уничтожения самогона на месте обнаружения [18, л. 189].

Сотрудники РКМ активно продолжали участвовать в кампании по борьбе с самогонованием. На 1 марта 1928 г. в Сибирском крае было уничтожено 32486 самогонных аппаратов. От общего числа конфискованных самогонных аппаратов на город приходилось всего 130; остальные – на сельскую местность. При этом население добровольно сдало 3440 аппаратов или 10,5 % от общего количества. До 1 мая 1928 г. в Сибири было привлечено к ответственности 37528 человек, из которых 32858 человек были оштрафованы, остальным назначены принудительные работы. В денежном эквиваленте нарушители были оштрафованы на 749141 руб. (по некоторым данным – 945112 руб.). Выплачено было в итоге 83 % от данных сумм, а именно 652878 (784443 руб.). Данная цифра не шла ни в какое сравнение с показателями предыдущих лет, так, в 1926 г. за тайное винокурение и пьянство было взыскано 284 тыс. руб. [19, с. 148].

С октября 1928 г. по июнь 1929 г. РКМ Сибири выявила в регионе 19584 самогонщика, у которых было изъято 7,5 тыс. самогонных аппаратов. В том числе 4388 злостных нарушителей подвергались принудительным работам, на остальных же налагался штраф, общая сумма которого составляла 350 тыс. руб., фактически взыскать из которой удалось 260 тыс. (74,3 %) [20].

Следует отметить дифференцированный или классовый подход властей к наказанию за самогонование. Так, в 1929 г. в Красноярском округе на бедняка налагивался штраф в 14 руб. 40 коп., на середняка – в 35 руб. 50 коп., а на зажиточного – 50 руб. [21, л. 100]. Однако в ряде районов размер наказания был зависел от решения местных властей, так в Алейском районе за обнаружение двух бутылок самогона налагался штраф в 100–150 рублей, а в Ребрихинском районе за обнаружение самогона при наличии имущества на 900 рублей практиковался штраф в 5 рублей [22, л. 44].

Широко распространялась практика исключения из комсомола и коммунистической партии за злоупотребление спиртными напитками. Так, в ходе чистки партийных рядов 1934 г., исключению подверглось 20,7% от общей численности Западно-Сибирской краевой парторганизации, пятая часть которых

была наказана за морально-бытовое разложение, чаще всего выражавшееся в пьянстве [23, л. 103].

К началу 1930-х гг. борьба с пьянством и самогонокурением дала положительные результаты. По подсчётам Сибирской статистики к началу 1929 г. общее потребление самогона в регионе уменьшилось более чем в 2 раза и продолжало снижаться в 1929 г. [24, с. 145-146]. Всего же в период 1926-1930 гг. в крае в отношении производителей и продавцов самогона было возбуждено 59959 уголовных дел [25, с. 9,13,15].

По данным Сибирского статбюро в более чем половине населённых пунктов края по-прежнему процветало незаконное производство алкогольных напитков [26, с. 141]. Несомненно, актуальной была мысль, озвученная в рапорте РКМ Сибири к ее пятнадцатилетию, о том, что, несмотря на достигнутые результа-

ты, в крае предстоит еще долгая и трудная борьба с самогонокурением и пьянством [27, с. 9].

Важно отметить, что к началу 1930-х гг. был заложен прочный фундамент для борьбы общества с данным негативным явлением. Пьянство сдерживалось и повсеместно было загнано в своего рода определенные рамки, однако же, сформировать у населения чувство неприязни к пьянству так и не удалось. Преступления в состоянии алкогольного состояния буквально захлестнули советское общество. Сотрудники сибирской милиции активно боролись как с самим нелегальным производством самогона, так и с его последствиями. В целом уровень самогоноварения в Сибири в 30-е годы прошлого века удалось снизить, но окончательно ликвидировать производство самогона силами милиции не удалось.

#### Библиографический список

1. Суверов Е.В. *Социально-экономическое и политическое развитие сибирской деревни в период НЭПа (1921–1929 гг.)*. Барнаул: БЮИ МВД России, 2005.
2. Лельчук В.С. 1926–1940 гг.: завершённая индустриализация или промышленный рывок? *История СССР*. 1990; 4.
3. ГААК. Ф. Р-110; оп. 1; д. 4; л. 25.
4. ОАИ ИЦ ГУ МВД России по Новосибирской области. Ф.4; оп.1; д. 179; л. 218-219.
5. ЦСУ к III съезду Советов Союза ССР.
6. Суверов Е.В. *История алтайской милиции (1917–1953 гг.)*. Барнаул: БЮИ МВД России, 2013, Часть 1.
7. ГАНО. Ф. Р-20; оп. 2; д. 61; л. 12.
8. ГАНО. Ф. Р-47; оп.1; д. 422; л. 187-188.
9. ГАНО. Ф. Р-47; оп.1; д. 422; л. 191 об.-192 об.
10. ГАНО. Ф. Р-47; оп. 5, д. 36; л. 83.
11. ГАНО. Ф. Р-47; оп. 5; д. 23; л. 106.
12. ГАНО. Ф. Р-20; оп. 2; д. 143; л. 4-23.
13. ГААК. Ф. Р-110; оп. 1; д. 30; л. 67.
14. ГАНО. Ф. Р-47; оп. 1; д. 476; л. 11-13 об.
15. ГАНО. Ф. Р-47; оп. 1; д. 422; л. 194-194 об.
16. СЗ СССР. 1928; 2; ст. 14.
17. СУ РСФСР. 1928; 7; ст. 60.
18. ГАНО. Ф. Р-47; оп. 5; д. 42; л. 189.
19. *Два года работы Сибирского краевого исполнительного комитета Советов 1927–1928*. Новосибирск, 1929.
20. *Красное Знамя*. 1929; 29 июня.
21. ГАКК. Ф. Р-1205; оп. 1; д. 175; л. 100.
22. ГААК. Ф. Р-110; оп. 1; д. 4; л. 44.
23. ГАНО. Ф. П-3; оп. 18; д. 51; л. 103.
24. *Статистика Сибири*. 1930; 1: 145-146.
25. *Рапорт Рабоче-крестьянской милиции Западно-Сибирского края к 15-й годовщине*. Новосибирск, 1932.
26. *Статистика Сибири*. 1930; 1.
27. *Рапорт Рабоче-крестьянской милиции Западно-Сибирского края к 15-й годовщине*. Новосибирск, 1932.

#### References

1. Suverov E.V. *Social'no-ekonomicheskoe i politicheskoe razvitie sibirskoj derevni v period N'EPa (1921–1929 gg.)*. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2005.
2. Lel'chuk V.S. 1926-1940 gg.: zavershennaya industrializaciya ili promyshlennyj ryvok? *Istoriya SSSR*. 1990; 4.
3. GAAK, F. R-110; op. 1; d. 4; l. 25.
4. OAI IC GU MVD Rossii po Novosibirskoj oblasti. F.4; op.1; d. 179; l. 218-219.
5. CSU k III s'ezdu Sovetov Soyuz SSSR.
6. Suverov E.V. *Istoriya altajskoj milicii (1917–1953 gg.)*. Barnaul: BYul MVD Rossii, 2013, Chast' 1.
7. GANO. F. R-20; op. 2; d. 61; l. 12.
8. GANO. F. R-47; op.1; d. 422; l. 187-188.
9. GANO. F. R-47; op.1; d. 422; l. 191 ob.-192 ob.
10. GANO. F. R-47; op. 5, d. 36; l. 83.
11. GANO. F. R-47; op. 5; d. 23; l. 106.
12. GANO. F. R-20; op. 2; d. 143; l. 4-23.
13. GAAK. F. R-110; op. 1; d. 30; l. 67.
14. GANO. F. R-47; op. 1; d. 476; l. 11-13 ob.
15. GANO. F. R-47; op. 1; d. 422; l. 194-194 ob.
16. SZ SSSR. 1928; 2; st. 14.
17. SU RSFSR. 1928; 7; st. 60.
18. GANO. F. R-47; op. 5; d. 42; l. 189.
19. *Dva goda raboty Sibirskogo kraevogo ispolnitel'nogo komiteta Sovetov 1927–1928*. Novosibirsk, 1929.
20. *Krasnoe Znamya*. 1929; 29 iyunya.
21. GAKK. F. R-1205; op. 1; d. 175; l. 100.
22. GAAK. F. R-110; op. 1; d. 4; l. 44.
23. GANO. F. P-3; op. 18; d. 51; l. 103.
24. *Statistika Sibiri*. 1930; 1: 145-146.
25. *Raport Raboche-krest'yanskoy milicii Zapadno-Sibirskogo kraja k 15-j godovschine*. Novosibirsk, 1932.
26. *Statistika Sibiri*. 1930; 1.
27. *Raport Raboche-krest'yanskoy milicii Zapadno-Sibirskogo kraja k 15-j godovschine*. Novosibirsk, 1932.

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 394 + 316.774

**Rozhnova O.Yu.**, postgraduate, Department of Historical, Legal and Sociohumanities Disciplines, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biyssk, Russia), E-mail: orognova@mail.ru

**THE JOURNAL "RODACY" (COMPATRIOTS) AS A BASIC STRUCTURAL ELEMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION SPACE OF SIBERIAN POLONIA.** In the context of different ethnic and cultural environment in order to preserve ethnicity people need to find ways of reproduction and development of national culture, language and traditions. Modern information technologies, a variety of means of mass communication, the possibility of wide and free access to various kinds of information allow, if necessary, creating their own information and communication space and building a network of communication and contact. Particularly important and meaningful it becomes for people on a number of different circumstances found themselves outside of their historical homeland. In this case, for those of Polish descendants, part of whom are incorporated in Polonia organizations in different regions of Russia and abroad. This article presents the review and analysis of the periodical edition of "Rodacy", a quarterly journal of the Congress of Poles in Russia, as a basic structural element of information and communication space of Siberian Polonia, contributing to the formation of a single view of Polishness. In this regard, the main content of the study is characterizing of this means of mass communication in terms of tasks and functions performed by the journal, assessing its value in the environment of Polonia organizations and the role of publications in the process of constructing ethnicity.

**Key words:** information and communication space, mass communication, communication, Siberian Polonia, Polonia organizations, ethnicity.

**О.Ю. Рожнова**, аспирантка кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО «Алтайская государственная академия образования имени В.М. Шукшина», г. Бийск, E-mail: orognova@mail.ru

## ЖУРНАЛ «RODACY» (СООТЕЧЕСТВЕННИКИ) КАК БАЗОВЫЙ СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА ПОЛОНИИ СИБИРИ

В условиях иной этнокультурной среды с целью сохранения этничности необходим поиск способов воспроизводства и развития национальных культуры, языка и традиций. Современные информационные технологии, разнообразие средств массовых коммуникаций, возможность широкого и свободного доступа к различным видам информации позволяют при необходимости создавать собственное информационно-коммуникативное пространство и выстраивать сеть общения и контактов. Особенно важным и значимым это становится для лиц, по ряду различных обстоятельств оказавшихся за пределами исторической родины. В данном случае для лиц польского происхождения, часть из которых объединена полонийными организациями в разных регионах России и за её пределами. В статье представлены рассмотрение и анализ периодического издания «Rodacy» (Соотечественники), ежеквартального журнала Конгресса поляков в России, в качестве базового структурного элемента информационно-коммуникативного пространства Полонии Сибири, способствующего формированию единого представления о польскости. В связи с этим, основное содержание исследования составляет характеристика данного вида средств массовых коммуникаций с точки зрения задач и функций, выполняемых журналом, оценки его значения в среде полонийных организаций и роли издания в процессе конструирования этничности.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативное пространство, средства массовой коммуникации, коммуникация, Полония Сибири, полонийные организации, этничность.

Стремление к глубокому изучению и анализу какой-либо научной проблемы возникает в тот момент, когда перед нами оказывается материал, при работе с которым удается четко определить направление, перспективы и конечный результат научной деятельности. Подобным материалом, вызвавшим интерес к проблеме возможностей и способов сохранения этничности в иной этнокультурной среде, стало знакомство с журналом «Rodacy» (Соотечественники) (далее «Rodacy») – сибирским ежеквартальным изданием «Конгресса поляков в России». Анализ содержания данного средства массовой информации вызвал у автора научный интерес к информационно-коммуникативному пространству, сформировавшемуся вокруг Полонии Сибири, и к подобной форме информационного патроната.

Прежде чем вести речь о конкретном информационно-коммуникативном пространстве и выявлять характеристики формы информационного патроната, стоит определить понятийно-категориальный аппарат.

Концепт «коммуникативное пространство» вошёл в научный обиход в конце XX века. Существенное влияние на логику научного исследования коммуникативного пространства оказала многочисленность междисциплинарных подходов, активно вошедших в научный дискурс за последние десятилетия. Этот термин был введен в научный оборот философией и сегодня используется во многих областях научных знаний: социология, менеджмент, политология. Также он активно используется в комплексе новых наук: информатология, медиапсихология, социальная инженерия, медиаэкология, медиалогия, информационная социопсихология, коммуникативистика. Объединяющим моментом, к которому приходят вышеперечисленные науки,

остаётся то, что это информационно-коммуникативное пространство рассматривается ими как открытая самоорганизующаяся система, неразрывно связанная с социальными изменениями [1]. Как отмечает И.В. Худорожков, консолидация информационных массивов в виде баз периодической печати, телевидения, радиосети, Интернет и многих других более локальных акторов, образует в совокупности информационно-коммуникативное пространство [2]. В таком случае, рассматриваемое в данной работе издание выступает одним из элементов информационно-коммуникативного пространства, которое формируется вокруг Полонии Сибири и составляющих её национальных, культурно-просветительских объединений.

И.В. Худорожков в своей работе «К вопросу о формировании информационно-коммуникативного пространства» сообщает, что взаимодействие государства с человеком и обществом во все времена происходило посредством социального мифа, коммуникация в данном случае выступила как некое звено цепи, необходимое для контроля и управления функциональными процессами социальных отношений, подчёркивая, что подобную логику этого процесса отмечает и Г.Г. Почепцов, «каждое общество с помощью своих СМК строит свой миф, который и задает структуры построения коммуникативного пространства. Задачей его становится формирование единой картины мира, что и способствует единению нации» [3, с. 299]. Используя точку зрения Г.Г. Почепцова, можно сделать предположение, что Полония Сибири при помощи собственных средств массовых коммуникаций, в данном случае таким примером выступает журнал «Rodacy», создает определенный миф об осознании принадлежности к польскому народу, на основании которого выстраивается струк-



тура коммуникативного пространства, способствующего формированию единого представления о польскости.

В настоящее время коммуникация занимает одно из ведущих мест среди социальных процессов. Она выступает необходимым элементом взаимодействия людей, групп, народов, государств, в ходе которого осуществляется передача и взаимопередача информации, чувств, оценок, значений, смыслов, ценностей, языка, культуры и традиций. Поэтому характеристика структуры и содержания информационно-коммуникативного пространства в контексте деятельности по сохранению и развитию польской культуры, языка и традиций в полонийной среде Сибири обоснована и оправдана.

В условиях интенсивного развития информационных технологий для поляков и лиц польского происхождения, по ряду различных обстоятельств оказавшихся за пределами исторической родины, появилась возможность формирования собственного информационно-коммуникативного пространства, позволяющего в его рамках воспроизводить, сохранять и развивать культуру, язык и традиции отеческой земли и поддерживать связь между собой, что способствует формированию этничности в условиях иной этнокультурной среды. В связи с этим следует говорить о главенствующей роли средств массовой коммуникации, одной из разновидностей которых выступают средства массовой информации и конкретно в данном случае визуальный коммуникационный канал – периодическая печать.

В рамках данной работы нас интересует конкретное печатное издание – газета, а в настоящее время журнал, аудиторией для которого являются польские национальные организации Сибири, которые, начиная с 1990-ого года объединяют людей, имеющих польские корни, и образуют так называемую Полонию. Это уникальное издание, освещающее польскую тематику в Сибири.

В ноябре 2014 года исполнилось 17 лет с момента выхода в свет первого номера издания «Rodacy» – ежеквартального журнала на польском и русском языках, в настоящее время представляющим собой уникальное культурно-просветительское издание. Это единственное в подобном формате печатное периодическое издание, выходящее на всем зауральском пространстве современной России, которое служит коммуникационным каналом взаимодействия Полонии Сибири, выполняет консолидирующие функции в среде польской диаспоры, сохраняет польское слово и дает возможность прибывать к родному языку.

«Rodacy» – единственный на территории России польский журнал. Существенную помощь в его издании оказывает Сенат польского государства, Фонд «Помощь полякам на Востоке» в рамках программы «Помощь соотечественникам на Востоке».

Первый номер «Rodacy» появился в ноябре 1997 года. Он представлял собой небольшую 4-х страничную газету формата А-4 на двух языках – польском и русском. Тираж составил 100 экземпляров. Своим появлением она была обязана деятельности польского культурно-национального общества «Полония», которое было образовано в 1993 году в городе Абакане, и Школы польского языка и культуры в Центре детского творчества столицы Республики Хакасия. Также учредителем издания является Федеральная польская национально-культурная автономия «Конгресс поляков в России». Первоначально газета «Rodacy» выполняла функции, связанные с информационным освещением событий из жизни и деятельности своих создателей, а также выступала вспомогательным материалом в процессе изучения польского языка на базе Школы польского языка и культуры.

Оценивая содержание газеты, состав аудитории, степень потребности и ее значение, организаторы и авторы газеты расширили масштаб ее распространения, включив не только представителей своей организации, но и членов других полонийных объединений, действующих в крупнейших городах Сибири, Урала и Дальнего Востока. Газета «Rodacy» направлялась в польские национальные организации по почте, распространялась во время различных встреч, поездок, конференций, языковых курсов, в которых принимали участие представители полонийных объединений. Таким образом, постепенно четко оформилась и выделилась аудитория, состоящая из польских национальных объединений сибирских городов, между которыми с момента появления в их среде газеты «Rodacy» возник коммуникационный канал взаимодействия и этнической связи.

Появление собственного информационного пространства вызвало среди представителей польских национальных центров желание поделиться информацией о деятельности своих общественных организаций, о происходящих событиях, рассказать о судьбах своих предков, либо обратиться за помощью в поиске

родственников. Сегодня в журнале публикуются материалы, присланные из разных городов Сибири, – отовсюду, где действуют польские общества. Уникальность этого издания заключается в представлении читателям широкой палитры материалов о деятельности и повседневной жизни современной Полонии России. Кроме этого на страницах журнала можно ознакомиться со статьями о развитии российско-польского сотрудничества в области образования, культуры, туризма; встречах с польскими делегациями; впечатлениями от посещения Польши, краеведческими материалами, посвященными истории пребывания поляков в нашей стране, интересными польскими семьями, выдающимися личностями польского происхождения, в разное время внесших вклад в культуру, образование, науку, общественно-политическую жизнь различных регионов России. Кроме того, данное издание представляет интерес для тех, кого интересуют польский язык и культура Польши.

Потребность в газете «Rodacy», её востребованность, признание и доверие к ней со стороны читателей сразу стали очевидными. Расширение связей с полонийными обществами и поступление от них постоянной корреспонденции привело к увеличению объема газеты до 16 страниц, росту тиража до 1000 экземпляров и в последующем к официальной регистрации Региональным управлением регистрации и контроля за соблюдением законодательства о СМИ в Республике Хакасия 24 декабря 1999 года (№ X00160).

Газета «Rodacy» была удостоена высокой оценки на совещании редакторов полонийных изданий, проходившем в Варшаве. Деятельность её редакционного совета также одобрили и поддержали члены правления федеральной культурной автономии «Конгресс поляков в России». В 2000 году газета «Rodacy» получила статус Сибирского издания «Конгресса поляков в России».

С этого времени начинается новый этап в развитии польско-русского издания. Оно приобретает более четкую структуру, расширяется тематика, увеличивается количество публикаций. С №16 (осень 2001 года) ежеквартальник «Rodacy» начинает выходить в журнальном формате с полноцветной обложкой, а позднее и с вкладышами в полноцветном исполнении, на 30-ти страницах тиражом 2000 экземпляров.

С 2003 года журнал «Rodacy» в польской и русской версиях можно читать в электронном виде в Интернете. Сайт позволил выйти в информационное и медийное пространство, увеличил аудиторию, возможности доступа и установления контактов между полонийными организациями. Здесь представлены все номера ежеквартальника, начиная с первого номера – с осени 1997 года. Интернет-страница «Rodacy» регулярно обновляется, главным образом в тех разделах, которые касаются новостной информации или содержат какие-либо актуальные сообщения, обращения, просьбы к соотечественникам. Это, например, касается таких разделов, как «Новости Полонии», «Актуальные события Полонии Сибири», «Форумы и конференции», «Поиск родственников» и других.

Примечательно, что на основе многих материалов, публикуемых на страницах журнала «Rodacy», формируется также еженедельная программа, которая с 2000 года выходит на городском радио Минусинска. Редактором и одной из ведущих этой программы является Ольга Темерова, член общества «Полония Минусинска», одна из организаторов и первый председатель правления этого общества. Таким образом, в регионе Южной Сибири получает выход в свет не только польское печатное слово на страницах издания «Rodacy», но и регулярно звучит устная польская речь.

Журнал «Rodacy» распространяется бесплатно. Финансовую поддержку изданию оказывает Ассоциация «Wspolnota Polska» из средств Министерства иностранных дел Республики Польша. Сегодня он имеет обширную географию распространения: большинство регионов России, ряд стран Европы и ближнего зарубежья. Основные его читатели – представители польской диаспоры, объединенные в национальные организации, католические приходы, высшие учебные заведения, преподаватели и студенты которых выстраивают научно-исследовательский характер общения с представителями Полонии, библиотеки. В настоящее время тираж издания составляет 1000 экземпляров с выходом один раз в квартал на польском и русском языках.

Главные авторы журнала – руководители и члены польских культурно-национальных организаций России, журналисты и учёные, представители организаций сибиряков Республики Польша. В настоящее время редакционная коллегия представлена сле-

дующим составом: главный редактор – Людмила Полежаева, польская редакция – Сергей Леончик, Артем Чернышов, верстка и дизайн – Андрей Семионов, распространение – Татьяна Изакова, польский корректор – Войцех Корвин-Коссаковский.

Анализ целей, задач, структуры, содержания, функций и аудитории издания позволяет сделать вывод, что журнал «Rodacy» выполняет миссию, направленную на установление внутренней консолидации Полонии не только Сибири, но и России в целом, создавая полонийное поле для контактов, общения, обмена информацией, координируя информационный поток, поступающий от членов Полонии и создавая единое информационное пространство для представления этничности. Журнал является площадкой для международного сотрудничества и делового общения России и Польши в сфере науки, образования и культуры. К числу функциональных характеристик журнала следует отнести информационное обеспечение и поддержку полонийных мероприятий.

На протяжении четырнадцати лет ежеквартальный «Rodacy» своим содержанием отвечает изначально заявлен-

ному статусу культурно-просветительского издания. Основная тематика его публикаций: история, культура, образование, обычаи, традиции, праздники польского народа; судьбы поляков и россиян в годы политических репрессий, героическая борьба поляков за свободу и независимость своего государства; сегодняшняя жизнь поляков и лиц польского происхождения в России и Польше.

Главной задачей журнала «Rodacy» является создание в полонийной среде чувства единой семьи, объединенной корнями, историей, судьбами, традициями и культурой предков. Он объединяет своих читателей не только языком, но и общностью новостей и узнаваемостью героев различных сюжетов, освещаемых в журнале. Они жили среди этих же читателей и поэтому им хорошо известны. В данном случае журнал следует представлять не только как уникальное культурно-просветительское польское издание в России, а как базовый структурный элемент информационно-коммуникативного пространства взаимодействия языка, традиций и культур двух славянских народов – поляков и русских, показанное на примере Полонии Сибири.

#### Библиографический список

1. Худорожков И.В. К вопросу о формировании информационно-коммуникативного пространства. *Гуманитарные научные исследования*. 2012; 3. Available at: <http://human.snauka.ru/2012/03/760>
2. Почепцов Г.Г. *Теория коммуникации*. Москва, 2009.
3. Полежаева Л.А. ОТ ГАЗЕТЫ – К ЖУРНАЛУ 10 лет изданию «Rodacy» (Соотечественники) – Сибирскому ежеквартальному изданию Конгресса поляков в России. *Россия и Польша: полоника в этнокультурном пространстве*. Сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции. Уфа, 2007. Available at: [refdb.ru/look/2391495-pall.html](http://refdb.ru/look/2391495-pall.html)

#### References

1. Hudorozhkov I.V. K voprosu o formirovani informacionno-kommunikativnogo prostranstva. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*. 2012; 3. Available at: <http://human.snauka.ru/2012/03/760>
2. Pocheptov G.G. *Teoriya kommunikacii*. Moskva, 2009.
3. Polezhaeva L.A. OT GAZETY – K ZhURNALU 10 let izdaniyu «Rodacy» (Sootechestvenniki) - Sibirskomu ezhekvartal'nomu izdaniyu Kongressa pol'yakov v Rossii. *Rossiya i Pol'sha: polonika v etnokul'turnom prostranstve*. Sbornik materialov Mezhdunarodnoj zaочноj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ufa, 2007. Available at: [refdb.ru/look/2391495-pall.html](http://refdb.ru/look/2391495-pall.html)

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 94(571.1)+94(574)

**Skopa V.A.**, Cand. of Sciences, senior lecturer, Department of Historical and Cultural Heritage and Tourism, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia), E-mail: [sverhtitan@rambler.ru](mailto:sverhtitan@rambler.ru)

**FEATURES OF THE STATISTICAL RESEARCH AND COMPILATION OF STATISTICAL DATA SYSTEM OF STATISTICAL INSTITUTIONS OF WESTERN SIBERIA AND THE STEPPE REGION IN THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES.** On the basis of archival materials and published sources the researcher observes a problem of organization and conducting statistical surveys system in statistical agencies of Western Siberia and the Steppes in the second half of XIX – early XX centuries. The author analyzes the statistics of all types of activities, carried out in the studied regions in the past period, and studies their classification presented in an annual report of the governor; the author also studied the materials on census and a one-time registration. The author's special attention is paid to the mechanism of formation of statistical information. The reports of the governor were well-planned systematic scientifically organized observation of processes of social and economic life of the population. The fulfillment of such registration didn't require additional financial funds, because it was part of the actual statistical system. Statistical committees were transitional bodies between regional and central power structures, who provided statistical information.

**Key words:** history, Western Siberia, Steppe Region, statistical method, accounting, way, report.

**В.А. Скопа**, канд. ист. наук, доц. каф. историко-культурного наследия и туризма ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: [sverhtitan@rambler.ru](mailto:sverhtitan@rambler.ru)

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ ОБСЛЕДОВАНИЙ И ФОРМИРОВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ СИСТЕМОЙ СТАТИСТИЧЕСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ И СТЕПНОГО КРАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

В статье на основе архивного материала и опубликованных источников рассматривается организация и проведение статистических обследований системой статистических учреждений Западной Сибири и Степного края во второй половине XIX – начале XX вв. Посредством анализа сформированных статистических данных проводимые мероприятия классифицированы на всеподданнейший ежегодный отчет губернатора; переписи и единовременный учет. Отдельное внимание в статье уделено механизмам формирования статистических сведений.

**Ключевые слова:** история, Западная Сибирь, Степной край, статистический метод, учет, способ, отчет.

По мере формирования и развития административно-государственных статистических учреждений представители центральных органов власти и региона неоднократно поднимали вопрос о формах, способах и методах статистических обследований. Принципиально важной стороной являлось наличие исчерпывающей и достоверной информации об изучаемом объекте. В одной из работ статистиков второй половины XIX века отмечалось «государственная потребность в единых статистических данных неизмеримо высока» [1].

Большая часть формируемых статистических сведений по региону сосредотачивались у начальников губерний и областей. С целью сбора и приведения к ясности статистических сведений они действовали посредством региональной статистической системы, где статистические комитеты выступали передаточным звеном между региональной и центральной властью в вопросе предоставления статистических данных. В документе, определяющем роль и значимость статистических данных, а вместе с тем, и деятельность региональных центров статистического учёта, отмечалось, что «начальник губернии наблюдал за исправностью их содержания и имел всегда самые точные и подробные сведения о состоянии губернии во всех отношениях, которые в последствии представлял во всеподданнейших отчетах – как годовую статистику губернии» [2]. В соответствии с Положением «О статистических комитетах» были определены объекты, служившие источниками статистических сведений, к которыми относились «разные учреждения в городах, селениях, статистический материал которых был важен для общественного управления» [3]. Сбор и обработка сведений осуществлялись статистическими комитетами на основании существующих правил.

Статистические мероприятия, в организации и проведении которых была задействована система статистических учреждений Западной Сибири и Степного края, можно классифицировать на всеподданнейший ежегодный отчет губернатора; переписи и единовременный учет, который представлен посезонными статистическими обследованиями.

Форма губернаторского отчёта определена в отдельный вид по причине законченного представления ежегодного статистического материала. Годовой отчёт представлял собой систему, формуляр его складывался в течение всей первой половины и развивался во второй половине XIX века [4, с. 142]. Результатом этой формы работы являлись завершённые таблицы. Определение разделов было вызвано реальной действительностью, поскольку они охватывали все сферы жизни и деятельности региона.

С созданием Статистического комитета при Министерстве внутренних дел в 1854 году были разработаны и утверждены статистические разделы, определяющие губернский статистический учет. Они охватывали такие объекты статистических обследований как «Местность», «Население», «Образование и нравственность», «Хозяйство и промышленность», «Действия управления». Все статистические сведения содержались в 77 таблицах, которые охватывали все стороны жизнедеятельности региона. Данные формы губернской отчетности являлись прецедентом в формировании сгруппированных статистических данных по всей империи. При разработке форм были учтены достижения статистической науки и практики, при этом внимание обращалось на практическую составляющую формируемых статистических сведений по региону.

В областях Степного края, процесс формирования статистических сведений под непосредственным контролем статистических комитетов начался позже. Так, циркуляр на имя начальника Акмолинской области о формировании статистических сведений по региону поступил только 1865 году [5]. Во многом это объясняется более поздним оформлением статистических комитетов.

Табличные формы статистического учёта способствовали системному накоплению и представлению статистического материала. Весь учёт по представленным формам осуществлялся под непосредственным контролем статистических комитетов, где в сборе были задействованы неперенные, действительные и почетные члены, а также представители административно-территориальной статистической сети.

Раздел «Местность» включал в себя 4 таблицы. Статистический материал по этим формулярам поступал одновременно из губернской чертежной, городской думы, местного епархиального начальства, духовных консисторий, удельных контор, местного начальства конкретного ведомства. В данный раздел вменялось включать «объяснение географического положения губернии, уездов, климата, почв земли, гор, рек, озер, а рудники, камено-

ломни и соляные озера показывали особым примечанием число десятин ими занимаемых» [6]. Раздел представлял собой географическое описание региона.

Раздел «Население» был самым объёмным как по количеству формуляров, так и по самому формируемому материалу. Он состоял из 40 таблиц. Формируемый статистический материал был всесторонним и обширным, что требовало групповой систематизации и обобщения. Здесь требовались сведения по большому числу показателей, которые сосредотачивались в городских полициях, земских судах и станковых приставах. Для обобщения и дополнения сформированных данных к губернскому отчету привлекались ревизские сказки, в которых содержались сведения об обывателях, инородцах и их положении. Сбор статистического материала, касающийся воинских чинов, временноотпускных был возложен на губернское правление. Более полная статистическая информация по сословиям сосредотачивалась в городских обывательских книгах (о городских обывателях), бархатной книге (о первостатейном купечестве) и ведомстве пахотных солдат. Сведения по военным поселениям показывались в особо прилагаемых таблицах. Неопределённые в статистических формах социальные категории населения вносились произвольным характером в представленный формуляр. Статистические сведения по духовенству находились у епархиального начальника и в местных духовных правлениях. Сведения о числе родившихся и умерших сосредотачивались в ведомствах по вероисповеданиям и метрических книгах, о воинских чинах – в книгах, которые велись полковыми священниками. Статистические сведения по данному разделу охватывали большой круг вопросов, что приводило нередко к неполному, а порой необъективному предоставлению запрашиваемых статистических сведений. Процесс сбора сведений затягивался и длительно обременялся перепиской. Так, при формировании сведений к губернаторскому отчету по Тобольской губернии за 1862 год, основываясь на делопроизводственной документации статистического комитета, по одному и тому же вопросу запросы о предоставлении или уточнении сведений делались десятки раз [7]. В отчёте секретаря Семипалатинского статистического комитета Н. Коншина за 1899 год отмечалось о несвоевременном предоставлении статистических сведений от уездных начальников по вопросу населения [8]. К формированию сведений в данный раздел привлекались практически все действовавшие учреждения и ведомства региона.

Раздел «Образование и нравственность» формировался из 12 таблиц. Статистическая информация поступала из ведомств Народного просвещения (гимназии, пансионы, училища), военного (школы военных кантонистов, училища), духовного (семинарии, училища, приходы), удельного ведомства государственных имуществ и Министерства внутренних дел. По вопросам нравственности сведения поступали от городских и земских полиций, земских судов и станковых приставов. Большая часть статистического материала содержалась у начальника губернии и губернском правлении. Отдельные вопросы, касающиеся казенных долгов, сосредотачивались в казенных палатах и приказах общественного призрения.

Статистические сведения по губернии о занятиях населения, сельском хозяйстве, промышленности включались в обобщенный раздел «Хозяйство и промышленность», который состоял из 12 таблиц. Материалы по данному разделу формировались административно-территориальной статистической сетью. Сведения по сезонным работам вносили по истечении периода деятельности. В отдельных случаях требовалось подробное описание промысла, если целые уезды или волости занимались одним ремеслом или промышленностью (выделка овчины, кожи, изготовление сапог, деревянной посуды и др.). Так, в Тобольской губернии к отчету за 1885 год сведения были собраны по данным волостных правлений и отдельных корреспондентов и систематизированы К. Голодниковым. Данные группировались по округам (Тобольский, Тюменский, Туринский, Ялуторовский, Курганский, Ишимский, Тарский, Тюкалинский, Березовский, Сургутский), а внутри них в соответствии с классификацией: «промысла обрабатывающие, добывающие промыслы, лесной промысел» [9, с. 2-4]. Впоследствии данные сведения представлялись самостоятельно в обобщенном виде. Что касается торговых свидетельств и билетов, выдаваемых на право торговли, то информация об их числе и роде находилась в уездных казначействах, а впоследствии – в казенных палатах, городских думах или ратушах, которым уездное казначейство отсылало списки купцов по гильдиям, торгующих мещан и крестьян по родам и приказчиков по классам



[10]. Сведения о числе несостоятельных купцов находились в коммерческих судах и ратушах, которые передавались в правление. Заполненные формуляры поступали в статистические комитеты и приводились к единообразному порядку. Анализируя переписку секретарей статистических комитетов с ведомствами, представляющими сведения, отметим, что нередкими были случаи «несоответствующего заполнения», что заключалось в «указании неверных цифр или их отсутствии» [11].

Завершающим разделом годовой губернской отчетности был раздел «Действия управления», который включал в себя 9 таблиц. Представляемый материал заключал информацию о числе служащих чиновников, почетных гражданах, действующих приютов, хлебных запасах губернии, о капиталах для народного продовольствия, почтовых станциях и о числе магазинов. Данную информацию по этим вопросам в систематизированной форме представляли: казённая палата, городская полиция, комиссия народного продовольствия, уездные казначейства и городские думы.

Предложенные формуляры губернаторского отчета в первый год уже показали многочисленные проблемы и невозможность полноценного предоставления сведений. В 1857 году на имя начальников Томской и Тобольской губерний поступили письма о «необходимости предоставления статистических сведений за истекшие 1854-1856 года» [12]. В письме отмечалось, что «губернский статистический комитет подавал сведения за 1853, 1854, 1855 годы, но ЦСК не имел никакой возможности сделать из полученных статистических данных выводы, не только по всем, но даже по главнейшим статистическим предметам, заключающимся в формах» [13]. Статистические обследования губерний и областей по предложенным формулярам продолжались до 1857 года. Проблемы, с которыми столкнулись при формировании сведений, — неясность и противоречивость таблиц, а также неверность в простом подведении итогов. Основным пояснением в отчетной документации было указание на «небрежность и несвоевременность в сообщении первоначальных данных» [14].

Дабы упорядочить и систематизировать работу статистических комитетов, а вместе с тем и наладить своевременное предоставление сведений по регионам, статистическим комитетом МВД были скорректированы формы статистической отчетности. Министерские чиновники пошли по пути их сокращения и упрощения. В результате в декабре 1857 года был издан Циркуляр за № 162, который закреплял 13 новых форм для годовых отчетов по следующим разделам: «Число жителей по сословиям», «Число жителей по вероисповеданиям», «Число жителей родившихся», «Число умерших», «О числе населенных местностей», «О числе браков», «О числе зданий в городах, за исключением церквей», «О числе церквей и других богослужебных зданий», «О посевах и сборе хлеба и картофеля», «О скотоводстве», «О числе заводов и фабрик», «О числе ремесленников в городах», «О числе выданных торговых свидетельств» [15]. Представленные формуляры полноценно охватывали все сферы региона. С целью не допустить дублирования статистических сведений в 1858 г. были отменены таблицы «О числе населенных местностей» и «Сведения о посевах и сборе хлебов и картофеля». Взамен таблицы «Сведения о числе выданных торговых обязательств», вводилась новая большая таблица — «Составление полного алфавитного указателя всех населенных местностей в губернии». В результате статистическая отчетность губернаторов, начиная с 1859 года, подавалась по одиннадцати таблицам, взамен тринадцати. Эта корректировка позволила окончательно определить механизм и формы сбора статистических сведений, а с целью правильного оформления сводных таблиц обеспечить инструктивно-методической документацией региональные власти [16]. Данные формы, которые содержались в «Обзорах», оставались практически неизменными до 1912 года.

Сведения по губерниям и областям в качестве приложения к губернаторским отчетам собирались с периодичностью раз в пять лет и ежегодно. Один раз в пять лет в приложение включались данные о численности населения в городах и уездах с делением по полу; сословию и вероисповеданию; о количестве скота; о землевладении; о количестве зданий и др. Ежегодно в отчет включались сведения о посевах и урожае хлеба; о количестве промышленных предприятий, сумме производства и числе рабочих; о естественном движении населения; о количестве учебных заведений и статистике преступности.

В целом Всеподданнейший отчет представлял собой текущее наблюдение, результатом которого являлась отчетность. Она представляла собой систему взаимосвязанных показате-

лей, характеризующих условия и результаты деятельности всех хозяйствующих структур и их элементов за отчетный период. По полноте охвата отчет представлял собой сплошное наблюдение за различными хозяйственными и другими процессами. Его особенностью являлось массовое планомерное систематическое, научно организованное наблюдение за явлениями и процессами социально-экономической жизни, которое заключалось в сборе и регистрации отдельных признаков у каждой единицы совокупности. В финансовом обеспечении дополнительного финансирования не требовалось, поскольку вся работа являлась функциональной частью действующей статистической системы.

Развитие теории и практики статистического учета способствовало развитию новых форм регистрации статистических данных системой статистических учреждений Западной Сибири и Степного края. Начиная со второй половины XIX века, распространение получили переписи. Проводимые статистические обследования в форме переписей можно разделить на государственные и региональные. Государственные статистические кампании отличались от региональных финансовым обеспечением, методической подготовкой кадров и их количественным составом, осуществляемым контролем за ходом работ, систематизацией собранного материала и последующим его представлением. Роль и значимость, в первую очередь региональных центров статистического учета, в организации данных мероприятий была достаточно высока. В границах обозначенного региона первые переписи начали проводиться с середины 60-х годов XIX века, в Степном крае с 70-х годов того же столетия. Они представляли собой сплошной массовый учет населения, который проводился на определенный момент времени по особой программе и организованному плану. Первые переписи были представлены однодневным учётом городов. Они имели целевые установки, программы, прописанные инструкционные руководства.

Каждая однодневная перепись была уникальной, отличалась методикой проведения, количеством вопросов, полнотой обработки полученных данных. Так, однодневная перепись г. Томска 1866 года была проведена по инициативе Томского губернского статистического комитета. Данному мероприятию предшествовала длительная подготовительная работа, результатом которой являлось составление статистических форм, предназначавшихся для обследования города и его населения. Подготовка заключала в себя «объявление статистическим комитетом домохозяевам или лицам, заведующим домами, за исключением домов казенных, о предполагаемой переписи, с целью определения точной цифры населения города и приглашения их внести в ведомость, напечатанную на обороте объявления, всех лиц, живущих в доме, которые только будут находиться в нем в последнюю ночь перед переписью» [17]. К тому же, в обязанности губернского статистического комитета входило объявление самой переписи, в которую «должны быть вписаны лица, проживающие в доме, и требующие объяснения об именах и фамилиях их, возрасте, семейном положении, вероисповедании, сословии, занятии или ремесле, месторождении и грамотности» [18]. В переписные формы были заложены сведения о численности городского населения, его занятия и половозрастные признаки. Прописанная методика статистического обследования позволяла избегать неточности и ошибки. Результатом кампании являлась системная группировка полученных статистических материалов в соответствии с требованиями, а впоследствии и их представление на страницах губернских ведомостей.

Несколько позже основные положения производства однодневных переписей населения были выработаны на VIII Петербургском международном статистическом конгрессе в 1872 году. Согласно требованиям науки и практики, что было определено на Петербургском конгрессе, первая однодневная перепись в Западной Сибири была проведена в г. Омске в 1877 году. Общие сведения о переписи были помещены в «Акмолинских областных ведомостях» за 1877 г., однако основная масса материалов оставалась необработанной. К обработке их приступили только после открытия комитета. Для получения сведений о населении и о домах регистры переписи были разбиты на отдельные безымянные карточки четырех цветов. Разработка данных, хотя и осложнялась рядом новых таблиц, велась в основном по программе Петербургской переписи 1869 г. Материалы её опубликованы отдельным изданием в 2-х частях [19].

Системно подготовленной, методологически выработанной статистической кампанией являлась однодневная перепись г. Томска, проведенная 16 марта 1880 года. Общая численность задействованных лиц в проведении однодневной переписи со-

ставляла 190 человек, большую часть составляли чиновники из разных ведомств, преподаватели и ученики высших классов учебных заведений, офицеры губернского батальона и управления воинского начальника, а также некоторые частные лица [20, с. 42-44]. При разработке механизмов проведения переписи старались учесть все моменты, дабы избежать неточностей. Данная кампания охватывала такие аспекты как социальная сфера, занятия и быт городского населения.

В территориальных границах Степного края в организационном плане и в последующей обработке полученных данных научный интерес представляет однодневная кампания г. Семипалатинска 1882 года. Перепись имела большое значение не только с методической стороны. Её результаты послужили ценным материалом для дальнейших исследований, ибо до 1882 г. о численности и составе населения Семипалатинска не имелось точных сведений. Михаэлис – секретарь статистического комитета пришел к выводу, что в Семипалатинске наблюдается сравнительно больший процент детского возраста и меньший – старческого, что указывает на большую рождаемость, но малую продолжительность жизни. Ежегодная естественная убыль составляла 0,26% всех жителей города, рост проходил только за счёт пришлого населения. Интересные сведения даны о грамотности населения: 77,8% всех жителей были безграмотными, насчитывалось всего 15 человек, имеющих высшее образование, что составляло 0,08% [21]. В организации и методике переписи были и недостатки: в материалах не нашли отражения численность и состав пришлого населения, отношение экономически самостоятельного населения к несамостоятельному, степень распространения грамотности по возрастным группам. Из-за нехватки средств обработка материалов проводилась одним секретарем комитета Михаэлисом. В то же время организаторы переписи воспринимали её как первый опыт статистических исследований. Успешное её проведение воодушевило членов комитета и натолкнуло на мысль о более крупных работах по статистике населения. Итоги переписи были опубликованы в 1886 г., а уже в 1887 г. комитетом была намечена перепись оседлого населения всей области [22].

Единовременный статистический учёт в регионе прослеживался реже. Чаще всего он был представлен посезонным сбором статистического материала в основном отраслевого характера. Его собирали усилиями добровольных корреспондентов – представителей, чаще всего, волостного правления, а также членами административно-территориальной статистической сети. Такие обследования на местах осуществлялись несколько раз в году – три-четыре. Эти статистические кампании преимущественно несли информацию о сельском хозяйстве или статистике промышленного производства. Посезонные статистические работы определялись удобством их проведения. Полученные данные позволяли в итоге делать выводы о происходящих процессах. Так, примером являлась деятельность Статистической партии в Алтайском округе в обследовании селений «по линии строящейся железной дороги для предстоящего поземельного устройства населения стоверстной полосы в волостях Томского, Барнаульского, Кузнецкого округов». За июль – октябрь 1894 года Статистическая партия изучила 15110 дворов в 14 волостях и инородных управах [23]. Еще одним примером служит сбор статистических данных по волостям Алтайского округа о сельском хозяйстве [24].

Единовременный статистический учёт широкое распространение получил в период переселенческой политики. Оперативное формирование статистических данных позволяло своевременно реагировать на происходящие и изменяющиеся процессы.

В целом, деятельность статистической системы Западной Сибири и Степного края во второй половине XIX – начале XX века по формированию статистических данных в регионе представлена оформлением ежегодного губернаторского отчёта, переписями и единовременным учётом. Многообразие форм статистической деятельности указывает на высокую потребность административных структур в статистических данных. Сплошное и выборочное формирование статистических сведений региональной статистической системой способствовало, с одной стороны, накоплению опыта в организации и проведении статистических обследований, с другой, – приумножению статистического материала для управленческих нужд.

#### Библиографический список

1. Вернадский И. Задачи статистики. *Журнал министерства народного просвещения*. 1852; Май.
2. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 2; л. 21.
3. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 2; л. 37.
4. Литвак Б.Г. *Очерки источниковедения массовой документации*. Москва: Наука, 1979.
5. ЦГА РК. Ф. 393; оп. 1; д. 2; л. 12.
6. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 2; л. 88-90.
7. ТФ ГАТО. Ф. 417; оп. 1; д. 612; л. 29.
8. ЦГА РК. Ф. 460; оп. 1; д. 54; л. 7.
9. Скалозубов Н.Л. *Опыт обзора крестьянских промыслов Тобольской губернии*. Тобольск, 1895.
10. ГАТО. Ф. 196; оп. 1; д. 115; л. 46.
11. ТФ ГАТО. Ф. 417; оп. 1; д. 684; л. 5.
12. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 276; ТФ ГАТО. Ф. 417; оп. 1; д. 652.
13. РГИА. Ф. 1290; оп. 2; д. 293. л. 62.
14. ГАТО. Ф. 234; оп. 14 д. 2; л. 185-187.
15. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 2; л. 211-220.
16. Скопа В.А. Инструктивно-методическое обеспечение статистических кампаний по материалам Западной Сибири и Степного края второй половины XIX – начала XX вв. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; 6. Available at: <http://www.science-education.ru/120-16124>
17. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 284; л. 32-33.
18. ГАТО. Ф. 234; оп. 1; д. 284; л. 36-38.
19. Материалы по истории и статистике Омска, извлеченные из однодневной переписи 1877 г., обработанные И.Я. Словцовым. *Труды Акмолинского ОСК*. Омск, 1880; Ч. 1,2.
20. Костров Н.А. *Однодневная перепись населения г. Томска 16 марта 1880 г.* Томск, 1880.
21. ЦГА РК. Ф. 460; оп. 1; д. 36; л. 25.
22. ЦГА РК. Ф. 460; оп. 1; д. 38; л. 11.
23. Щеглова Т.К. 100 лет со времени организации статистического бюро при управлении Алтайского округа. *Страницы истории Алтая*. Барнаул, 1994: 121-127.
24. ГААК. Ф. 4; оп. 1; д. 5778; л. 3-5.

#### References

1. Vernadskij I. Zadachi statistiki. *Zhurnal ministerstva narodnogo prosvescheniya*. 1852; Maj.
2. GATO. F. 234; op. 1; d. 2; l. 21.
3. GATO. F. 234; op. 1; d. 2; l. 37.
4. Litvak B.G. *Ocherki istochnikovedeniya massovoj dokumentacii*. Moskva: Nauka, 1979.
5. CGA RK. F. 393; op. 1; d. 2; l. 12.
6. GATO. F. 234; op. 1; d. 2; l. 88-90.

7. TF GATO. F. 417; op. 1; d. 612; l. 29.
8. CGA RK. F. 460; op. 1; d. 54; l. 7.
9. Skalozubov N.L. *Opyt obzora krest'yanskih promyslov Tobol'skoj gubernii*. Tobol'sk, 1895.
10. GATO. F. 196; op. 1; d. 115; l. 46.
11. TF GATO. F. 417; op. 1; d. 684; l. 5.
12. GATO. F. 234; op. 1; d. 276; TF GATO. F. 417; op. 1; d. 652.
13. RGIA. F. 1290; op. 2; d. 293. l. 62.
14. GATO. F. 234; op. 14 d. 2; l. 185-187.
15. GATO. F. 234; op. 1; d. 2; l. 211-220.
16. Skopa V.A. Instrukтивно-metodicheskoe obespechenie statisticheskikh kampanij po materialam Zapadnoj Sibiri i Stepnogo kraja vtoroj poloviny XIX – nachala XX vv. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; 6. Available at: <<http://www.science-education.ru/120-16124>>
17. GATO. F. 234; op. 1; d. 284; l. 32-33.
18. GATO. F. 234; op. 1; d. 284; l. 36-38.
19. Materialy po istorii i statistike Omska, izvlechenyye iz odnodnevnoj perepisi 1877 g., obrabotannyye I.Ya. Slovcovym. *Trudy Akmolinskogo OSK*. Omsk, 1880; Ch. 1,2.
20. Kostrov N.A. *Odnodnevnyaya perepis' naseleniya g. Tomska 16 marta 1880 g.* Tomsk, 1880.
21. CGA RK. F. 460; op. 1; d. 36; l. 25.
22. CGA RK. F. 460; op. 1; d. 38; l. 11.
23. Scheglova T.K. 100 let so vremeni organizacii statisticheskogo byuro pri upravlenii Altajskogo okruga. *Stranicy istorii Altaya*. Barnaul, 1994: 121-127.
24. GAAK. F. 4; op. 1; d. 5778; l. 3-5.

Статья поступила в редакцию 16.01.15

УДК 002

**Steshin A.V.**, postgraduate, State Public Scientific Technical Library, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, teacher in Novosibirsk Highest Military Commanding Vocational School (Novosibirsk, Russia), E-mail: [anton\\_1976@mail.ru](mailto:anton_1976@mail.ru)

**HISTORIOGRAPHY OF BOOK PUBLISHING IN THE SOVIET AZERBAIJAN (FORMULATION OF THE PROBLEM).** The article reveals the problems of historical-book character associated with the development of book publishing in the Soviet Union until the collapse of the USSR. The research is based on the study of the past and helps to understand the processes occurring at the present time. The author fulfills the study of the role of books in the development of national cultures of the Eastern and Central regions of Eurasia, identifying the potential of book culture as an element, formed in the CIS unified informational and cultural space. The researcher also expresses his opinion about the history of book publishing in Azerbaijan during the Soviet time. He mentions that it is very relevant to do the systematization of published materials to identify the degree of how seriously this object of the research had been studied. The author proves that the history of book publishing in USSR was studied much better than in Azerbaijan. The work of the author shows promising directions for future research.

**Key words:** book publishing, historiography, USSR, CIS, portrait of Azerbaijan's culture, information and cultural space.

**A.B. Стешин**, соискатель ГПНТБ СО РАН, преподаватель Новосибирского высшего военного командного училища, г. Новосибирск, E-mail: [anton\\_1976@mail.ru](mailto:anton_1976@mail.ru)

## ИСТОРИОГРАФИЯ КНИГОИЗДАНИЯ В СОВЕТСКОМ АЗЕРБАЙДЖАНЕ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

В статье раскрываются проблемы историко-книжного характера, связанные с развитием книгоиздания в союзных республиках до развала СССР. На основе изучения прошлого предстоит осмыслить процессы, происходящие в настоящее время и с изучением роли книги в развитии национальных культур восточных и центральных регионов Евразии, выявлением потенциала книжной культуры как элемента формируемого в СНГ единого информационного и культурного пространства. Освещены сведения из истории книгоиздания Азербайджана советского времени и поставлена проблема необходимости в их систематизации для выявления степени разработанности и определения перспективных направлений дальнейших изысканий.

**Ключевые слова:** книгоиздание, историография, СССР, СНГ, книжная культура Азербайджана, информационное и культурное пространство.

В XXI в. расширяется диапазон и углубление научной деятельности исследований историко-книжного характера. Одним из таких исследований является книгоиздание в бывших союзных республиках, в том числе советском Азербайджане. Актуальность данной проблемы связана с изучением роли книги в развитии национальных культур восточных и центральных регионов Евразии, выявления потенциала книжной культуры как элемента формируемого в СНГ единого информационного и культурного пространства.

В 1930-х годах создается нормативная база для развития книгоиздания, которая в свою очередь стала основой историографии проблемы. Документы, принятые правительством страны в 1930 – первой половине 1950-х гг. в области книгоиздания, свидетельствовали о том, что с каждым годом деятельность издательства все больше зависела от партийных органов. Поэтому на страницах периодических изданий появляются публикации М.А. Городницкого, передовицы в газетах [1], регламентирующие степень их взаимоотношений. Важное место в статьях, особенно

послевоенного времени, отводилось вопросам управления местными издательствами. Среди них публикации К. Боголюбова и Н. Родионова, М. Рякина и Н. Родионов [2], передовицы в газетах [3].

В зависимости от политической обстановки уточнялись задачи, стоящие перед издательствами. В годы Великой Отечественной войны вышло большое количество публикаций, определяющих цели книгоиздания с учётом военного времени [4]. Основным направлениям работы издательств в послевоенный период посвящены статьи В. Воронцова, передовицы в газетах и журналах [5].

Что касается наличия публикаций, посвящённых деятельности органов цензуры, то можно отметить, что в советское время правительство СССР отрицало существование органа политического контроля. Поэтому изданная в 1943 году «Цензура в дни Великой Отечественной войны», написанная начальником Главлита Н.Г. Садчиковым, просуществовав недолгое время, была изъята и уничтожена, а сам автор подвергнут партийному



взысканию [6]. После чего попытки создать подобные работы не предпринимались вплоть до 1990-х гг.

Определённый вклад в разработку проблем книгоиздания внесли ученые республики [7]. Среди работ книговедческого характера можно отметить публикации, посвященные выпуску отдельных типов литературы. Особенности научно-популярной книги раскрывает Е. Лихтенштейн [8], проблемы детской литературы – заметка в журнале «Детская литература» [9], способы оформления – А. Девишев, М. Бабенчиков, Ю. Золотницкий и Н. Коган [10].

Большое количество публикаций, в частности Б.М. Кагарлицкого, и заметок было посвящено проблеме полиграфического оформления книг. Особый интерес представляют статьи И.А. Медовщикова, А. Колосова, И.Е. Тыслера, Р.Ф. Тумановского [11] о внедрении в работу типографий передовых технологий.

Указанный период характеризуется отсутствием значительных работ, освещающих деятельность книжных издательств Азербайджана. Конец 1939 - середина 1950-х гг. отличаются появлением небольших заметок, среди которых статья К. Минина [12], посвященная творчеству Сергея Иванова.

Во второй половине 1950-х гг. продолжилась работа по изучению книгоиздания СССР, отдельные аспекты которого раскрываются в книгах по истории Азербайджана [13]. Сведения об идеологической работе издательств в 1941-1945 гг. приводятся в сборнике «Советский тыл в период коренного перелома в Великой Отечественной войне. Ноябрь 1942-1943» [14]. Некоторые вопросы формирования и развития книгоиздания отражены в обобщающих трудах по истории культуры [15].

С середины 1950-х гг. до конца 1980-х гг. появляется достаточно большое количество специальных работ, исследующих различные аспекты истории книгоиздания России. Во многих случаях это было связано с проведением очередных съездов КПСС, на которых вырабатывалась программа его дальнейшего существования. Так, перспективы развития издательского дела страны рассмотрены в статьях Ф. Кафтанова и С. Костржевского [16]. Публикации К.М. Боголюбова, В.М. Сомова, отдельные периоды сетки издательств [17]. Юбилейные статьи Н.М. Сикорского подводят итоги развития отрасли за определенный период и намечают перспективы ее развития [18].

В 1960-х - 1980-х гг. была проведена работа по комплексному изучению истории книгоиздания, изданы обобщающие труды, в частности Н.Г. Малыгина, Е.И. Кацпржак, Т.Е. Давыдовой, И.Е. Баренбаума [19]. Однако в них дается характеристика основных направлений книгоиздания центральных регионов, анализируется деятельность издательств союзных республик.

Параллельно с этим в работах Н.Г. Малыгина, А.Г. Каримулина разрабатываются теоретические проблемы национальной книги [20]. Особый интерес представляет обзор Е.А. Динерштейна [21], охватывающий литературу, выпущенную в 1967-1972 гг.

В этот же период проводятся исследования, связанные с изучением истории книгоиздания СССР разных периодов. Боль-

шой интерес представляют статьи Г.Д. Комкова [22], в которых автор проследил характер изменений в издательском деле и полиграфической промышленности, вызванных потребностями военного времени, проанализировал основные направления деятельности центральных издательств. История книгоиздания в послевоенный период рассмотрена в статье И.Е. Баренбаума [23].

При этом за пределами внимания учёных остались проблемы издания литературы в Азербайджане. Необоснованность реформирования книгоиздания 1963 г. была показана в статьях В.Н. Волковой и Л.Ф. Казариновой [24], выявивших, что оно привело к сокращению количества выпускаемых книг и особенно затронуло издания на национальных языках как нерентабельных ввиду их малых тиражей.

К 1980-м гг. было накоплено достаточное количество публикаций по истории книгоиздания Азербайджана советского времени, поэтому возникла необходимость в их систематизации для выявления степени разработанности и определения перспективных направлений дальнейших изысканий. Данное обстоятельство актуализирует тему исследования.

В начале 1990-х гг. наблюдается тенденция к сокращению количества публикаций по истории книги советского периода. Это можно объяснить тем, что книгоиздание Азербайджана, как и России, переживало кризис, поэтому большинство работ было связано с разработкой программ его дальнейшего развития [25]. Однако годы перестройки предоставили ученым возможность обратить внимание на изучение ранее закрытых тем, имеющих непосредственное отношение к изучению книжной культуры страны, в частности выявляющих степень влияния органов цензуры на её развитие.

С 1991 г. в научных журналах появляются статьи, посвященные анализу деятельности органов цензуры в определенные периоды. Широкий круг вопросов по истории Главлита 1929-1953 гг. рассмотрел А.В. Блюм [26]. Деятельность органов цензуры по контролю за литературой в годы Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы рассмотрена Г.В. Костырченко [27]. Во вступительной статье Т.М. Горяевой к подборке документов за 1960-е гг. рассматриваются методы, с помощью которых Главлиту удалось поднять в 1950-е гг. свой упавший авторитет [28].

Несколько публикаций, в частности А.В. Блюма [29], посвящено процессу разрушения Главлита в конце 1980-х – начале 1990-х гг. Кроме того, в 1995 году был опубликован очерк истории его формирования и развития в 1917-1990-е гг. Т.М. Горяевой [30]. Кроме того, работы местных ученых дают представление лишь о некоторых периодах развития книгоиздания Азербайджана 1917-1937 гг. и 1959-1970 гг. Таким образом, проблемы книжной культуры Азербайджана 1938-1958 гг. и 1971-1991 гг. остались за пределами внимания исследователей и требуют специального рассмотрения.

Из проведенного анализа литературы видно, что, несмотря на наличие большого количества публикаций по истории книгоиздания СССР, союзных республик советского периода, книжная культура Азербайджана во второй половине 1930-х – 1991 гг. была исследована недостаточно и требует обобщенного анализа и оценки с позиций современности.

#### Библиографический список

1. Городницкий М.А. За большевистскую партийность в работе издательств. *Пропаганда и агитация*. 1948; 16: 31-37; За большевистскую партийность и высокую идейность в работе издательств. *Культура и жизнь*. 1948; 21 мая; Упорядочить работу книжных издательств. *Правда*. 1953; 28 июня.
2. Боголюбов К., Родионов Н. О партийном руководстве местными издательствами. *Большевик*. 1950 11: 57-62; Рязин М., Родионов Н. Руководство местными издательствами (Задачи партийных организаций). *Большевик*. 1952; 15: 58-64.
3. Насущные задачи местных издательств. *Правда*. 1951; 21 окт.; Партийное руководство местными издательствами. *Правда*. 1953; 29 авг.
4. Боевые задачи издательств. *Литературная газета*. 1941; 1 окт.; Книги – фронту. *Литература и искусство*. 1942; 14 марта; Какая книга нужна детям. *Учительская газета*. 1943; 17 февр.
5. Воронцов В. Назревшие задачи книжных издательств. *Коммунист*. 1953; 13: 78-93; Насущные задачи книжных издательств. *Правда*. 1953; 22 марта; Улучшить работу центральных и местных издательств. *Культура и жизнь*. 1947; 20 авг.
6. Блюм А.В. *Советская цензура в эпоху тотального террора 1929-1953*. Санкт-Петербург: Академ. проект, 2000.
7. *Очерки истории азербайджанской советской литературы*. Москва: Изд. АН СССР, 1963; Агаева А.Р. Развитие печати и издательского дела в Азербайджане за годы Советской власти. *Известия АН АзССР*. Серия истории, философии и права, 1970; 3-4: 81-98; Алекперов А.П. Этапы становления книгоиздательского дела в Азербайджанской ССР (1917-1966). *Издательское дело. Книговедение*. 1970; 1: 10-43.
8. Лихтенштейн Е. О научно-популярной литературе. *Техническая книга*. 1939: 2-3: 129-132; Лихтенштейн Е. Сжато, содержательно, увлекательно. *Наука и жизнь*. 1939; 2:60-61.
9. Детская книга в областных издательствах. *Детская литература*. 1940; 4.

10. Бабенчиков М. Рисунок пером в детской книге. *Детская литература*. 1940; 10: 33-37; Девишев А. Иллюстрация советской детской книги. *Искусство*. 1939; 1: 129-146; Золотницкий Ю., Коган Е. Полиграфия и художники. *Детская литература*. 1941; 1: 20-23.
11. Кагарлицкий Б.М. За отличное качество полиграфической продукции. *Полиграфическое производство*. 1939; Полиграфист. К высокой культуре книжного оформления. *Большевистская печать*. 1939; 4: 26-27; Колосов А. Перспективы использования буквопечатных машин. *Полиграфическое производство*. 1949; 8: 3-25; Медовщиков И.А. Задачи развития цветной репродукции в СССР. *Полиграфическое производство*. 1939; 4: 18-22; Тумановский Р.Ф. Как внедрить безграничный метод. *Полиграфическое производство*. 1952; 4: 5-7; Тыслер И.Е. О скоростных способах выпуска книг и журналов. *Полиграфическое производство*. 1949; №8: 4-5.
12. Минин К. Стихи Сергея Иванова. *Молодежь Азербайджана*. 1951, 7 декабря.
13. *Очерки истории азербайджанской советской литературы*. Москва: Изд. АН СССР, 1963.
14. *Советский тыл в период коренного перелома в Великой Отечественной войне. Ноябрь 1942-1943*. Москва, 1989.
15. *Советская культура. История и современность*. Москва, 1983; *Советская культура в реконструктивный период. 1928-1941 гг.* Москва, 1988; *Советская культура: 70 лет развития*. Москва, 1987.
16. Кафтанов Ф. Задачи издательства в свете решений XXI съезда КПСС. *Полиграфическое производство*. 1959; 2: 1-2; Костржевский С.Ф. Перспективы развития издательской деятельности в СССР в 1959-1965 гг. *Книга: Исследования и материалы*. Москва; Сб. 3.
17. Боголюбов К.М. За дальнейший подъем работы издательств. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1965; Сб. 10: 5-18; XXII съезд КПСС и советское книгоиздательство. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1961; Сб. 6: 7-11; Сомов В.С. Вопросы книгоиздательского дела в свете решений XXII съезда КПСС. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1962; Сб. 76: 7-28.
18. Сикорский Н.М. Книга в социалистическом обществе. (Важнейшие тенденции развития книгоиздательского дела в СССР). *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1968; Сб. 17: 20-34; Сикорский Н.М. 60 лет советской книге. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1977; Сб. 35: 7-40.
19. Малихин Н.Г. *Очерки по истории книгоиздательского дела в СССР*. Москва, 1965; Баренбаум И.Е., Давыдова Т.Е. *История книги*. Москва, 1971; Кацпржак Е.И. *История книги*. Москва, 1964; Баренбаум И.Е. *История книги*. Москва: Книга, 1984.
20. Каримуллин А.Г. О книге и национальной книге. *Вопросы татарского языка и литературы*. 1969; Кн.4: 103-110; Малихин Н.Г. Национальная книга в СССР. *В мире книг*. 1977; 10: 18-19.
21. Динерштейн Е.А. *Развитие издательского дела в союзных и автономных республиках: Обзор литературы*. Москва, 1973.
22. Комков Г.Д. Книга в годы войны *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1967; Сб. 15: 105-117; Комков Г.Д. Советское книгоиздательство в годы войны. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1963; Сб. 8.
23. Баренбаум И.Е. Основные тенденции развития книжного дела СССР в послевоенный период. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1977; Сб. 35: 199-221.
24. Волкова В.Н. Проблемы и структура современного сибирского книгоиздания. *Изв. Сиб. отд-ния АН СССР*. 1979; 11. Серия общ. наук. Вып.3; Казаринова Л.Ф. Современное состояние книгоиздания в Сибири и некоторые проблемы его совершенствования. *Книжное дело Сибири советского периода*. Новосибирск, 1983: 3-19; Казаринова Л.Ф. Некоторые вопросы сибирского и дальневосточного книгоиздания в последней четверти XX века. *Кн. дело в Сибири и на Дальнем Востоке в посл. четверти XX века*. Новосибирск, 1990: 3-30.
25. Майсурадзе Ю.Ф. Государство и издательства. Книжное дело. 1993; 2: 2-4; Новый закон для книжного дела – закон о государственной поддержке СМИ и книгоиздания. *Книжное дело*. 1996; 1: 3-18; О кризисе научного книгоиздания. *Книжное обозрение*. 1993; 2; Худовердян В.Ц., Хамракулова Х.Д. Есть ли будущее у национального книгоиздания. *Книжное дело*. 1994; 5: 16-20.
26. Блюм А.В. *Советская цензура в эпоху тотального террора 1929–1953*. Санкт-Петербург: Академ. проект, 2000; Блюм А.В. *За кулисами «Министерства правды»*. Тайная история советской цензуры 1917–1929. Санкт-Петербург, 1994.
27. Костырченко Г.В. Советская цензура в 1941-1952 гг. *Вопросы истории*. 1996; 11-12: 87-94.
28. Главлит и литература в период массово-политического брожения в Советском Союзе. Вступ. заметка Т.М. Горяевой. *Вопросы литературы* 1998; 5.
29. Блюм А.В. Закат Главлита. Как разрушалась система цензуры: Документальная хроника. 1985–1991. *Книга: Исследования и материалы*. Москва, 1977; Сб. 71; Блюм А.В. Как было разрушено «Министерство правды»: Советская цензура эпохи гласности и перестройки (1985–1991 гг.). *Звезда*. 1996; 6: 212-222.
30. Горяева Т.М. Советская политическая цензура. (История, деятельность, структура). *Исключить всякие упоминания. Очерки истории советской цензуры*. Минск: Старый Свет-Принт, Москва: Время и место, 1995: 16-61.

## References

1. Gorodnickij M.A. Za bol'shevistskuyu partijnost' v rabote izdatel'stv. *Propaganda i agitaciya*; 1948; 16: 31-37; Za bol'shevistskuyu partijnost' i vysokuyu idejnost' v rabote izdatel'stv. *Kul'tura i zhizn'*. 1948; 21 maya; Uporyadochit' rabotu knizhnyh izdatel'stv. *Pravda*. 1953; 28 iyunya.
2. Bogolyubov K., Rodionov N. O partijnom rukovodstve mestnymi izdatel'stvami. *Bol'shevik*. 19504 11: 57-62; Ryakin M., Rodionov N. Rukovodstvo mestnymi izdatel'stvami (Zadachi partijnyh organizacij). *Bol'shevik*. 1952; 15: 58-64.
3. Nasuschnye zadachi mestnyh izdatel'stv. *Pravda*. 1951; 21 okt.; Partijnoe rukovodstvo mestnymi izdatel'stvami. *Pravda*. 1953; 29 avg.
4. Boevye zadachi izdatel'stv. *Literaturnaya gazeta*. 1941; 1 okt.; Knigi - frontu. *Literatura i iskusstvo*. 1942; 14 marta; Kakaya kniga nuzhna detyam. *Uchitel'skaya gazeta*. 1943; 17 fevr.
5. Voroncov V. Nazrevshie zadachi knizhnyh izdatel'stv. *Kommunist*. 1953; 13: 78-93; Nasuschnye zadachi knizhnyh izdatel'stv. *Pravda*. 1953; 22 marta; Uluchshit' rabotu central'nyh i mestnyh izdatel'stv. *Kul'tura i zhizn'*. 1947; 20 avg.
6. Blyum A.B. *Sovetskaya cenzura v 'epohu total'nogo terrora 1929-1953*. Sankt-Peterburg: Akadem. proekt, 2000.
7. *Ocherki istorii azerbajdzhanskoj sovetskoy literatury*. Moskva: Izd. AN SSSR, 1963; Agaeva A.R. Razvitie pechaty i izdatel'skogo dela v Azerbajdzhane za gody Sovetskoy vlasti. *Izvestiya AN AzSSR*. Seriya istorii, filosofii i prava, 1970; 3-4: 81-98; Alekperov A.P. 'Etapy stanovleniya knigoizdatel'skogo dela v Azerbajdzhanskoj SSR (1917–1966). *Izdatel'skoe delo. Knigovedenie*. 1970; 1: 10-43.
8. Lihtenshtejn E. O nauchno-populyarnoj literature. *Tekhnicheskaya kniga*. 1939: 2-3: 129-132; Lihtenshtejn E. Szhaty, sodержatel'no, uvlekatel'no. *Nauka i zhizn'*. 1939; 2: 60-61.
9. *Detskaya kniga v oblastnyh izdatel'stvah. Detskaya literatura*. 1940; 4.
10. Babenchikov M. Risunok perom v detskoj knige. *Detskaya literatura*. 1940; 10: 33-37; Devishev A. Illyustraciya sovetskoy detskoj knigi. *Iskusstvo*. 1939; 1: 129-146; Zolotnickij Yu., Kogan E. Poligrafija i hudozhniki. *Detskaya literatura*. 1941; 1: 20-23.
11. Kagarlickij B.M. *За отличное качество полиграфической продукции. Полиграфическое производство*. 1939; Полиграфист. К высокой культуре книжного оформления. *Большевистская печать*. 1939; 4: 26-27; Колосов А. Перспективы использования буквопечатных машин. *Полиграфическое производство*. 1949; 8: 3-25; Медовщиков И.А. Задачи развития цветной репродукции в СССР. *Полиграфическое производство*. 1939; 4: 18-22; Тумановский Р.Ф. Как внедрить безграничный метод. *Полиграфическое производство*. 1952; 4: 5-7; Тыслер И.Е. О скоростных способах выпуска книг и журналов. *Полиграфическое производство*. 1949; № 8: 4-5.
12. Minin K. Stihy Sergeya Ivanova. *Molodezh' Azerbajdzhana*. 1951, 7 dekabrja.
13. *Ocherki istorii azerbajdzhanskoj sovetskoy literatury*. Moskva: Izd. AN SSSR, 1963.
14. *Sovetskij tyl v period korenno go pereloma v Velikoj Otechestvennoj vojne. Noyabr' 1942–1943*. Moskva, 1989.

15. *Sovetskaya kul'tura. Istoriya i sovremennost'*. Moskva, 1983; *Sovetskaya kul'tura v rekonstruktivnyj period. 1928–1941 gg.* Moskva, 1988; *Sovetskaya kul'tura: 70 let razvitiya*. Moskva, 1987.
16. Kaftanov F. Zadachi izdatel'stv v svete reshenij XXI s'ezda KPSS. Poligraficheskoe proizvodstvo. 1959; 2: 1-2; Kostrzhevskij S.F. Perspektivy razvitiya izdatel'skoj deyatel'nosti v SSSR v 1959-1965 gg. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva; Sb. 3.
17. Bogolyubov K.M. Za dal'nejshij pod'em raboty izdatel'stv. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1965; Sb. 10: 5-18; XXII s'ezd KPSS i sovetskoe knigoizdatel'stvo. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1961; Sb. 6: 7-11; Somov B.C. Voprosy knigoizdatel'skogo dela v svete reshenij XXII s'ezda KPSS. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1962; Sb. 76: 7-28.
18. Sikorskij N.M. Kniga v socialisticheskom obschestve. (Vazhnieshie tendencii razvitiya knigoizdatel'skogo dela v SSSR). *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1968; Sb. 17: 20-34; Sikorskij N.M. 60 let sovetskoj knige. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1977; Sb. 35: 7-40.
19. Malyhin N.G. *Ocherki po istorii knigoizdatel'skogo dela v SSSR*. Moskva, 1965; Barenbaum I.E., Davydova T.E. *Istoriya knigi*. Moskva, 1971; Kacprzhak E.I. *Istoriya knigi*. Moskva, 1964; Barenbaum I.E. *Istoriya knigi*. Moskva: Kniga, 1984.
20. Karimulin A.G. O knige i nacional'noj knige. *Voprosy tatarskogo yazyka i literatury*. 1969; Kn.4: 103-110; Malyhin N.G. Nacional'naya kniga v SSSR. *V mire knig*. 1977; 10: 18-19.
21. Dinershtejn E.A. *Razvitie izdatel'skogo dela v soyuznyh i avtonomnyh respublikah: Obzor literatury*. Moskva, 1973.
22. Komkov G.D. *Kniga v gody vojny Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1967; Sb. 15: 105-117; Komkov G.D. Sovetskoe knigoizdatel'stvo v gody vojny. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1963; Sb. 8.
23. Barenbaum I.E. Osnovnye tendencii razvitiya knizhnogo dela SSSR v poslevoennyj period. *Kniga: Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1977; Sb. 35: 199-221.
24. Volkova V.N. Problemy i struktura sovremenno sibirskogo knigoizdaniya. *Izv. Sib. otd-niya AN SSSR*. 1979; 11. Seriya obsch. nauk. Vyp.3; Kazarinova L.F. Sovremennoe sostoyanie knigoizdaniya v Sibiri i nekotorye problemy ego sovershenstvovaniya. *Knizhnoe delo Sibiri sovetskogo perioda*. Novosibirsk, 1983: 3-19; Kazarinova L.F. Nekotorye voprosy sibirskogo i dal'nevostochnogo knigoizdaniya v poslednej chetverti XX veka. *Kn. delo v Sibiri i na Dal'nem Vostoke v posl. chetverti XX veka*. Novosibirsk, 1990: 3-30.
25. Majsuradze Yu.F. Gosudarstvo i izdatel'stva. *Knizhnoe delo*. 1993; 2: 2-4; Novyj zakon dlya knizhnogo dela – zakon o gosudarstvennoj podderzhke SMI i knigoizdaniya. *Knizhnoe delo*. 1996; 1: 3-18; O krizise nauchnogo knigoizdaniya. *Knizhnoe obozrenie*. 1993; 2; Hudoverdyan V.C., Hamrakulova H.D. Est' li budushee u nacional'nogo knigoizdaniya. *Knizhnoe delo*. 1994; 5: 16-20.
26. Blyum A.B. *Sovetskaya cenzura v "epohu total'nogo terrora 1929-1953"*. Sankt-Peterburg: Akadem. proekt, 2000; Blyum A.B. *Za kul'sami "Ministerstva pravdy"*. *Tajnaya istoriya sovetskoj cenzury 1917–1929*. Sankt-Peterburg, 1994.
27. Kostyrchenko G.V. *Sovetskaya cenzura v 1941-1952 gg. Voprosy istorii*. 1996; 11-12: 87-94.
28. Glavlit i literatura v period massovo-politicheskogo brozheniya v Sovetskom Soyuze. Vstup. zametka T.M. Goryaevoy. *Voprosy literatury*. 1998; 5.
29. Blyum A.B. Zakat Glavlita. Kak razrushalas' sistema cenzury: Dokumental'naya hronika. 1985-1991. *Kniga: Issledovaniya i materialy*. Moskva, 1977; Sb. 71; Blyum A.B. Kak bylo razrusheno «Ministerstvo pravdy»: Sovetskaya cenzura `epohi glasnosti i perestrojki (1985–1991 gg.). *Zvezda*. 1996; 6: 212-222.
30. Goryaeva T.M. *Sovetskaya politicheskaya cenzura. (Istoriya, deyatel'nost', struktura)*. *Isklyuchit' vsykie upominaniya. Ocherki istorii sovetskoj cenzury*. Minsk: Staryj Svet-Print, Moskva: Vremya i mesto, 1995: 16-61.

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 02(574)=(161.1)

**Podmarenko A.A.**, lieutenant-colonel, teacher, Department of Tactics (and Ruling of Forces), "General Army Academy of Armed Forces of Russian Federation" (Center of Ground Forces, Novosibirsk, Russia), E-mail: kam.mak2009@yandex.ru  
**Suslov D.V.**, Cand. of Sciences (Warfare), colonel, Head of Department of Tactics (and Ruling of Forces), "General Army Academy of Armed Forces of Russian Federation" (Center of Ground Forces, Novosibirsk, Russia), E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

**THE NECESSITY AND CHANCE AS REGULARITY IN MODERN COMBAT.** The article discusses the meaning, role and contents of such categories as "necessity" and "chance" (randomness), their relationship and the place in the tactics of actions, when motorized rifle infantry divisions receive and perform tasks. The researchers study the value in the activities of the unit commander in preparation before the battle and in the process of military action itself. When a commander organizes a battle, he seeks what decision to make in a short period of time how to use the subordinate forces and resources to achieve goals of the upcoming action. To make it easier to understand what will be a necessity and what is accidental in the upcoming action, the commander must first determine whether all events in the data binding, if they were all in these conditions should be so, and not otherwise. The paper shows how factors in a combat can be divided into internal (the level of training, readiness of soldiers and technical means) and external (combat system of an enemy, environment).

**Key words:** fight, combat system, commander, offensive, necessity, chance factor.

**А.А. Подмаренко**, подполковник, преп. каф. тактики (и управления войсками) военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (филиал), г. Новосибирск, kam.mak2009@yandex.ru

**Д.В. Суслов**, канд. воен. наук, полковник, начальник каф. тактики (и управления войсками) военного учебно-научного центра Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (филиал), г. Новосибирск, E-mail: kam.mak2009@yandex.ru

## НЕОБХОДИМОСТЬ И СЛУЧАЙНОСТЬ КАК ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОВРЕМЕННОГО БОЯ

В статье рассматриваются категории: необходимость и случайность, их взаимосвязь, место в тактике действий при выполнении мотострелковыми подразделениями полученной задачи. Значение в деятельности командира подразделения при подготовке и в ходе боя. Организуя бой, командир стремится в короткий промежуток времени принять решение на применение подчиненных сил и средств для достижения цели предстоящих действий. Чтобы легче понять, что будет являться необходимостью, а что случайностью в предстоящих действиях, необходимо сначала определить: все ли события в данных условиях обязательны, все ли они в этих условиях должны протекать именно так, а не иначе.

**Ключевые слова:** бой, боевая система, командир, наступление, необходимость, случайность, фактор.



Актуальность исследования заключается в том, что в ходе выполнения мотострелковыми подразделениями полученной задачи по предназначению в определенный момент развития обстановки молодые офицеры (командиры подразделений) затрудняются в сложившихся условиях выявить то, что будет способствовать подчиненным силам и средствам продемонстрировать свои наивысшие показатели боевых возможностей.

Возникновение случайного, не преднамеренного события в обстановке не воспринимается командирами как знамение успеха в бою (выход из строя военной техники противника, замешательство его подразделений при преодолении какой-либо преграды, погодные условия и т.д.).

Как следствие, накопленные обществом знания о подготовке и ведении боя не дают готовых рецептов победы, они формируют наиболее важные положения и правила, следуя которым, командир, возможно, сможет повлиять на подготовку, ход и исход боя. А вот умение командира при возникновении опасных боевых ситуаций (непредвидимых при подготовке боя) своевременно принять целесообразное решение и добиться от подчиненных его выполнения лежит в области не только теории тактики, но и в возможности командира творчески мыслить, обладать интуицией. Как командиру при подготовке и в ходе боя выявить необходимое, своевременно увидеть случайное и все это использовать в интересах выполнения полученной боевой задачи?

Необходимость и случайность – философские категории, выражающие отношение к основанию (сущности) явления (процесса) его отдельных форм (проявлений). Необходимость есть то, что обязательно должно произойти в данных условиях, случайность же имеет свое основание не в сущности явления, а в воздействии на него других явлений (воздействие извне), это то, что может быть, а может и не быть, может произойти так, а может произойти и иначе.

Для командира, осуществляющего подготовку или управляющего подчиненными силами, в ходе боя «необходимость» – это то, чего нельзя обойти, это проблема, которую необходимо устранить или воспользоваться сложившейся ситуацией в интересах достижения цели боя.

Случайность, а точнее множественность случайностей, которые командир может представить в своем воображении (мысленно разыграть бой с вероятными и даже не вероятными отклонениями от общепринятого хода его развития), косвенно уже являются «необходимостью».

Соответственно данные категории находятся во взаимной связи. Рассмотрим их место и значение в деятельности командира, осуществляющего работу по подготовке боя или управлению подчиненными подразделениями при выполнении ими боевых задач.

Бой как процесс столкновения двух противоборствующих сторон начинается, протекает и заканчивается в ограниченном пространстве, в непродолжительное время. Для ведения боя из специально подготовленных людей, средств вооруженной борьбы формируются основные соединения, части, подразделения (танковые, мотострелковые, артиллерийские и т.д.). А для подготовки и успешного ведения определенного вида боя (оборона, наступление) и выполнения других задач вышеуказанные воинские структуры могут усиливаться дополнительными специальными силами и средствами, вместе с которыми танковые (мотострелковые) подразделения в совокупности составляют боевые системы, обладающие более качественными возможностями по нанесению поражения противнику, чем действуя в отдельности. Боевые системы должны быть способными не только существовать в окружающей среде, но и подобные себе боевые системы противостоящей стороны разрушать (нарушать их целостность) посредством разнообразных способов действий (их повторений, чередований). На эту способность боевых систем (включительно подсистем данной системы) влияет множество факторов. Основными являются: факторы внутренние (внутрисистемные), факторы внешние.

Факторы внутрисистемные – подготовленность субъектов (командиров, штабов различных уровней управления) управлять подчиненными силами и средствами, подготовленность объектов (солдат, боевых, обеспечивающих подразделений, средств поражения) выполнять задачи согласно своему предназначению,

уровень качества связей, обеспечивающих деятельность данной системы как единого целого.

Внешние факторы. Боевая система противника, как правило, создается под цели, которых он стремится достичь посредством постоянного воздействия на боевую систему противостоящей стороны и при этом попытаться сохранить свою целостность.

Внешняя среда. Зарождение, протекание событий боя происходит в обстоятельствах естественной среды обитания человека, которая не постоянна, своими изменениями, порой случайными может повлиять на ход и исход боя благоприятно для одной из сторон противоборства и негативно для другой (переход от светлого времени суток на темное, песчаные бури, снегопады, туман, наводнение и т.д.).

Поэтому знания факторов, их влияние на подготовку, ход и исход боя, личный опыт по их учету способствуют командиру наиболее точно определить объем, последовательность необходимой работы для подготовки и ведения боя.

Кроме твердых знаний тактики, командиру необходимы знания из области естественных наук о трехмерном пространстве (высота, ширина, длина) о массе и времени. Эти знания командиру способствуют создать модель предстоящего боя. Рассмотреть несколько вариантов развития обстановки, просчитать (попытаться выявить, увидеть) количество возможных случайностей по этапам боя, их влияние на выполнение боевой задачи.

Наполеон Бонапарт считал, что на войне господствуют обстоятельства. Наполеон обыкновенно не вырабатывал заранее детальных планов кампаний. Он намечал лишь основные «объективы», главные конкретные цели, хронологическую (приблизительную, конечно) последовательность, которую должно при этом соблюдать, пути, которыми придется двигаться. Военная забота охватывала и поглощала его целиком лишь в самом походе, когда ежедневно, а иногда ежечасно он менял свои диспозиции, сообразуясь не только со своими намеченными целями, но и с обстановкой, в частности с непрерывно поступающими известиями о движениях врага. У него было правило, которому он всегда неизменно следовал: не считать неприятеля глупее самого себя, пока его не испытал на деле; предполагать с его стороны не менее разумные поступки, чем в данном положении совершил бы сам [1].

А вот русский полководец Михаил Иванович Драгомиров был глубоко убежден в том, что не случайности (влияния которых, конечно, нельзя отрицать), не отдельные герои или трусы решают исход боя и войны в целом, а всё в военном деле «зависит от умения или неумения начальника поднять нравственный уровень своих войск до той степени, на которой они являются менее подверженными влиянию неожиданности».

Драгомиров писал, что «бой, прежде всего, требует от человека способности пожертвовать собою, потом умения действовать так, чтобы эта жертва была, по возможности, полезна своим, гибельна врагу» [2].

Для примера рассмотрим сражение при Левктрах<sup>\*</sup>, когда полководец Эпаминонд (ок. 418–362 до н.э.) с небольшими силами одержал победу над гораздо более многочисленной, дотоле непобедимой спартанской фалангой. Возможно, Эпаминонд зная, что противник в момент сближения более широкой фалангой, чем у него, попытается охватить с флангов и разгромить его армию. Для сражения он построил войско не как обычно, равномерно распределив силы по фронту, а на одном из флангов колонна была более глубокой, что позволило не только отразить удар противника с фланга, но и на избранном направлении нанести сильный удар по спартанцам. В этом месте Эпаминонд прорвал флангу спартанцев, направил свои силы в стороны флангов для завершения разгрома противника [3]. Этот пример и сегодня является поучительным, он показывает, значение командира, способного искусно применить знания теории тактики, проявить интуицию в бою для достижения поставленной цели. Можно рассуждать, что это была случайность, но в современной тактике эта случайность переродилась в необходимость, стала важным принципом не только в тактике, но и в военном искусстве – это решительное сосредоточение усилий в решающий момент на главных направлениях и для выполнения важных задач.

Организуя бой, командир стремится в короткий промежуток времени принять решение на применение подчиненных сил

\* Левкраты (Leuktra), город в Беотии (Центр. Греция), около которого 5.8.371 до н.э. фиванское войско (ок. 7,5 тыс. чел., Эпаминонд) одержало победу над спартанским войском (11 тыс. чел.; царь Клеомброт). Эпаменонд впервые в истории применил принцип неравномерного распределения войск по фронту (сосредоточение превосходящих сил на гл. направлении).

и средств для достижения цели предстоящих действий. Чтобы легче понять, что будет являться необходимостью, а что случайностью в предстоящих действиях, необходимо сначала определить: все ли события в данных условиях обязательны, все ли они в этих условиях должны протекать именно так, а не иначе? Командир, опираясь на свои знания, опыт пытается соотнести между собой разнообразные единичные, случайные события, обстоятельства обстановки для поиска общей основы, причины появления и возможного их влияния на ход боя. Сделав выводы из проделанной работы, командир осуществляет выбор из имеющегося у него багажа знаний военного дела наиболее целесообразные способы действий подразделений и огневых средств, а может проявить творчество, интуитивно предложить новый более эффективный, чем имеющиеся способы действий.

Для примера рассмотрим один из основных видов боя – наступление. В наступлении необходимость атаки переднего края обороняющегося противника следует за огневой подготовкой наступления (в ходе которой планируется обороняющемуся противнику нанести максимальные потери). Успех атакующих подразделений на одном из направлений дополняется активными действиями сил (резервов) старшего начальника, такой способ действий наступающих подразделений увеличивает шанс разгрома обороняющегося противника и возможно нарушит его замыслы. То есть при подготовке наступления командир возмужную контратаку противника (его противодействие наступающим войскам) рассматривает как необходимость, как задачу, которую нужно будет решить в ходе наступления всеми силами или частью сил. При этом начало, место, направление контратаки противника и силы, которые в ней будут участвовать, можно рассматривать как некоторое количество случайностей, зависящих от ряда причин, в том числе и активности действий обеих сторон. Для того чтобы командиру уменьшить количество случайностей необходимо рассмотреть ни два варианта проведения контратаки противником, а большее количество (сегодня, как правило, предлагается рассматривать два варианта контратаки – удар по правому либо по левому флангу наступающих подразделений). Замысел наступающим поддержать боеспособность своих сил, своевременно нанести поражение контратакующему противнику и успешно завершить выполнение боевой задачи. Знания теории тактики, опыт, интуиция командира позволяют ему с началом боя захватить инициативу у противника, удерживать её в ходе боя до полного разгрома (пленения) противника. Данный вывод

можно подкрепить высказыванием А.В. Суворова: «всегда знать обстановку, быстро ее оценивать и принимать смелые решения, не дожидаясь приказа» [4].

В отличие от необходимости случайность не вытекает из природы данного предмета (явления), она неустойчива, временна. Но случайность не беспричинна. Её причина не в самом предмете (явлении), а вне его – во внешних условиях и обстоятельствах. Для примера рассмотрим порядок поражения обороняющегося противника атакующими стрелками. В ходе атаки прицельное ведение огня атакующими стрелками из стрелкового оружия по видимым целям затруднено. Так как обороняющиеся находятся за укрытием и постоянно меняют свое положение для стрельбы, они почти не заметны, а в то время наступающие находятся в полный рост. Из-за вынужденного способа стрельбы (с ходу) в момент атаки пули, выпущенные из автоматов, пулеметов наступающими беспорядочно ложатся на запланированный стрелком участок местности. В данных условиях не приходится рассчитывать на большие потери обороняющихся. Но опыт воин и вооруженных конфликтов показывает, что случайность присутствует и кроме этого снижается психологическая устойчивость обороняющегося солдата, а значит и его профессиональное мастерство. Несмотря на то, что в ходе атаки поражение атакующими стрелками обороняющихся пехотинцев находится в зоне случайности, данное действие предполагается расчетами. Так за случайной стрельбой наступающих стрелков возникает необходимость создания определенных запасов патронов к стрелковому оружию, подготовки, тренировки стрелков ведению огня из различных положений, определения командиром взвода (отделения) задач (направления стрельбы) подчиненным.

Таким образом, необходимость событий в бою вытекает из сущности, внутренней природы вооруженной борьбы двух противоборствующих сторон. Как правило, эти события постоянны, устойчивы для определённого вида боя и учёт их командиром является необходимостью для качественной подготовки боя и успешного управления подразделениями в бою. Нельзя командиру забывать и о случайностях, которые могут возникнуть от непредвидимых действий противника, явлений окружающей среды и нарушений взаимосвязей внутри своей боевой системы. Непредвиденная случайность может поставить командира в затруднительное положение, повлечь за собой излишние потери (поставить под угрозу выполнение боевой задачи). А для того, чтобы это было командиру не затруднительно, он должен постоянно учиться военному делу, совершенствовать свои умения и стремиться проявлять творчество в процессе боевой подготовки (при выполнении боевых задач).

#### Библиографический список

1. Тарле Е.В. *Наполеон*. Москва: Государственное социально-экономическое издательство, 1939.
2. Дерман В.И. *Драгоморов о воспитании и обучении войск*. Москва: Воениздат, 1946.
3. Татарский М. Своевременно вступить в бой. *Армейский сборник*. 2014; 4; 04.
4. *Разведка и иностранные армии*. Новосибирск: НВВКУ, 2011.
5. *Боевой устав Сухопутных войск. Батальон, рота*. Москва: Воениздат, 2013; часть 2.
6. *Боевой устав Сухопутных войск. Взвод, отделение, танк*. Москва: Воениздат, 2013; часть 3.
7. *Общая тактика*. С.А. Батюшкин, Н.К. Шишкин, Н.П. Мойсенко. Москва: ООО «Каталит», 2009.
8. Ермак Д.Г. Мероприятия тактической маскировки. *Армейский сборник*. 2014; 4; 04.
9. Боголюбов А.Н. *Полководческое искусство А.В. Суворова*. Государственное военное издательство наркомата обороны Союза ССР, 1939.
10. *Исторический очерк*. Саранск, 1991. Корнелий Непот. *О знаменитых иноземных полководцах*. Москва, 1992.

#### References

1. Tarle E.V. *Napoleon*. Moskva: Gosudarstvennoe social'no-ekonomicheskoe izdatel'stvo, 1939.
2. Derman V.I. *Dragomirov o vospitanii i obuchenii vojsk*. Moskva: Voenizdat, 1946.
3. Tatarskij M. Svoevremennno vstupil' v boj. *Armejskij sbornik*. 2014; 4; 04.
4. *Razvedka i inostrannye armii*. Novosibirsk: NVVKU, 2011.
5. *Boevoj ustav Suhoputnyh vojsk. Batal'on, rota*. Moskva: Voenizdat, 2013; chast' 2.
6. *Boevoj ustav Suhoputnyh vojsk. Vzvod, otdelenie, tank*. Moskva: Voenizdat, 2013; chast' 3.
7. *Obschaya taktika*. S.A. Batiushkin, N.K. Shishkin, N.P. Moiseenko. Moskva: OOO «Katalit», 2009.
8. Ermak D.G. Meropriyatiya takticheskoy maskirovki. *Armejskij sbornik*. 2014; 4; 04.
9. Bogolyubov A.N. *Polkovodcheskoe iskustvo A.V. Suvorova*. Gosudarstvennoe voennoe izdatel'stvo narkomata oborony Soyuzo SSR, 1939.
10. *Istoricheskij ocherk*. Saransk, 1991. Kornelij Nepot. *O znamenitnyh inozemnyh polkovodcah*. Moskva, 1992.

Статья поступила в редакцию 25.01.15

# ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 1.17, 1.18.7.01

**Vereshchagina T.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Altai State Ped. University (Barnaul, Russia),  
E-mail: norapati@yandex.ru

**THE STORY ABOUT A KNIGHT, TIGER SKIN AND RUDRA.** The etymological and semantic reconstruction of a text of a literary work reveals its conceptual meaning. Sometimes this meaning may not be expressed in the title of a literary work. In the first part of the research the author states the problem of relation of a text and its title. The work expresses the authors opinion on the way works depict images of literary characters. The second part of the article studies the continuation of the philosophical analysis of a Georgian epic poem by Sh. Rustaveli. The proposed analysis of the etymological and semantic reconstruction of the text of Shota Rustaveli's poem "The Knight in the Panther's Skin" allowed clarifying certain aspects of the contents of the literary work. The author attempts to clarify the origin of the plot of the poem. She traces back its history to ancient India. The meaning of Rudra is still considered vague. The author describes feature of the poems character that help to understand their origin.

**Key words:** knight, hero, tiger skin, Shota Rustaveli, "Vepkhistaosani, Rudra, Shiva, the Vedas.

**Т.Н. Верещагина**, канд. филос. наук, доц. ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, E-mail: norapati@yandex.ru

## ПОВЕСТЬ О ВИТЯЗЕ, ТИГРОВОЙ ШКУРЕ И РУДРЕ

Этимологическая и семантическая реконструкция текста литературного произведения позволяет выявить его смыслополагающую суть, подчас не отражённую в заглавии. Вторая часть статьи посвящена продолжению философского анализа поэмы.

**Ключевые слова:** витязь, герой, тигровая шкура, Ш. Руставели, Вепхисткаосани, Рудра, Шива, Веды.

Опознание связи, которая имеется между заглавием художественного произведения и его смыслополагающими установками – задача не просто интересная для исследователя. Она – выявление самой сути произведения, его предназначения.

Так, «Витязь в тигровой шкуре» Ш. Руставели позиционируется грузинской культурой в качестве национальной эпической поэмы. Между тем, анализ упомянутой связи позволяет выдвинуть иную гипотезу: место возникновения сюжета и содержание поэмы имеет другие исторические корни и жанровую природу.

Первое – указывает на культурный ареал миграции народа, в среде которого бытовали рудрические представления, от Средиземноморья до Индостана. Второе – скорее, на лирико-героический, нежели эпический жанр поэмы. Каждый поворот сюжета, каждый монолог героев поэмы, сами имена – обнаруживают метафорическую суть повествования о явлении такого масштаба, которое касается не грузинской только, или персидской, индийской культуры, но многих национальных культур. Подобно каплям воды, они сливаются в могучий поток, текущий по землям Ближнего Востока, Аравии, Азии к далёкой цели – живому океану вселенной. Орошая земли на своём пути, поток этот поддерживает человеческую жизнь поколение за поколением. И у каждого народа есть свои автандилы, придоны, таризлы, которые совершают героические подвиги во имя дружбы, преданности, любви к женщине, к родине. Словно есть некий похожий или даже единый Путь Героя, которым они идут.

Подобно другим героям, индийский принц Таризл также определял судьбы целых народов. И, как все герои, претерпел абберрации своего образа от изгоя среди людей и богов до уважаемого существа. Подобно древнегреческому Прометею, которого опасался сам Зевс, а затем признал и призвал как равного богам на Олимп. Подобно Гераклу, прошедшему двенадцать ужасных испытаний и заставившему содрогнуться олимпийских богов. По-

добно ещё одному, ставшему известным мировой культуре под именем, которое Индия множит до 1008 вариантов. Его – Триамбику («сына трёх матерей») – знают, прежде всего, как Шиву. Он упоминается уже в самых древних письменных источниках индийской культуры – Ведах. Точнее – в Яджур-Веде, где ему, как одному из древнейших божеств ведического периода, посвящена длинная молитва «Шатарудрия». Но Шива Вед – всего-навсего эпитет божественной сущности по имени Рудра.

Тезаурус Рудры остаётся непроявленным по сей день. По одним версиям – он древнее ведийское божество или полубог (герой?), по другим – прото-дравидическое. Но и в том, и другом случае он – божество, которое в разные исторические периоды религии Индостана имело разный статус и внешний облик, даже его характер и функции усложнялись, дополнялись и расширялись от столетия к столетию.

Философский анализ этих метаморфоз обнаруживает продолжение семантических ассоциаций с содержанием поэмы Шота Руставели, намеченное в первой части статьи, посвящённой «Витязю в тигровой шкуре»: рудрическая тайнопись читается в описании характера и многих жизненных перипетий принца Таризла. Даже неназываемое имя тайного героя поэмы имеет полисемантическую этимологию.

В частности, корневая морфема *rudc* санскрита переводится как «реветь», «кричать», «завывать», «выть», «сильно плакать». Данная семантика прямо связана со звуковым выражением одной из природных функций Рудры – покровителя грозы, ревущей бури.

Как ни удивительно это может показаться, но первое же описание принца Таризла, главного героя поэмы «Вепхисткаосани» (грузинское название поэмы «Витязь в тигровой шкуре»), представлено в виде семантического покрова подлинного (рудрического) имени:



*У потока сидя, чуждый, чудный юноша рыдал,  
Льву подобный, в поводу он тьмы темней коня держал* [8, Сказ 2].

Изображение прекрасного юноши в слезах, которые обильным потоком лились из его глаз на протяжении всей поэмы, столь не соответствовало его героическим победам, что на протяжении нескольких столетий было притчей во языцех литературной среды. Одному из исследователей (С.В. Калабухину) это даже стало поводом озаглавить статью, посвящённую общей проблематике поэмы, «Слезливый витязь в звериной шкуре» [4].

Гипотеза, предложенная здесь, снимает вопрос о данном несоответствии. Более того, анализ рудрических коннотаций, которые Руставели использует одну за другой, позволяют продолжить доказательство гипотезы.

К примеру, немецкий санскритолог XIX в. Рихард Пишель переводит *rud* с санскрита ещё и как «рдеть, краснеть», «сиять, блестеть», что семантически так же отвечает упомянутой функции, проявляющейся в форме красных грозовых всполохов и блистающих молний, и связанной с её световым выражением.

Действительно, Рудра характеризуется «сверкающим» с самого начала, где историческая память культуры обнаруживает его упоминание – в Ведах. В 43 гимне, обращённом к Рудре, I-й мандалы Ригведы, говорится:

*Мы просим <...>*

*(Того), кто сверкает, словно*

*Яркое солнце, словно золото* [7, с. 55].

Коннотация Шота Руставели усиливает начатую параллель грозовой светоносности Рудры-Таризла:

*И рыдало сердце, словно в нём огонь свершался сев.*

*Слезы, будто сквозь запруду, просочились, покраснев* [8, Сказ 2].

А буквально через несколько строф коннотация дополнена чуть ли не пищевыми штрихами:

*Уходил тот горделиво, колыхая статный стан.*

*Солнце по полю несётся, конь героя – как Меран.*

*Слышит юноша погоню, весь, как зарево, баэрян* [8, Сказ 2].

Коннотативное усиление достигается автором поэмы ещё более при упоминании тигровой шкуры:

*Вдруг явился некий юный, с опечаленным лицом;*

*И, как будто на Мерани, он сидел на ворном.*

*Шкура тигра шерстью кверху хороша была на нём.*

*Красоты его и отблеск человекам незнаком.*

*Мы на блеск его смотрели, пламя вынесли едва.*

*То сошло на землю солнце. Что людей ему слова?* [8, Сказ 4].

*<...>*

*Витязь, взятую у дэвов, обратил пещеру в дом,*

*Сделав платьем шкуру тигра, не нуждается в ином* [8, Сказ 18].

Не менее убедительным примером для выдвигаемой гипотезы предстают строфы, в которых солнцеподобное сияние Таризла подкрепляется описанием действия, возможного для божества ведийского пантеона, но не для обычного человека:

*Своего коня внезапно лишь коснулся плечью он,*

*В тот же миг исчез, от взоров неприметно сгорблён,*

*Солнце в бездну провалилось иль взлетел на небосклон:*

*Вкруг ни где следа не видно с четырёх со всех сторон.*

*След его ища, дивились, что ни где не обрётён.*

*Только дэвы так бесследно исчезают, словно сон* [8, Сказ 2].

Согласно концепции ведийской религии, предложенной голландским индологом Ф.Б.Я. Кёйпером, «Ригведу» условно можно разделить на две части: первую (основную) часть составляют гимны космогонического характера, посвящённые победе Индры над Вритрой; вторую – гимны о разъединении Индрой неба и земли, когда он выступил в роли космического столба или Мирового дерева. Вторая часть позволяет сложиться представлениям о некоторой архитектонике арийского пантеона, где молодые боги («бог», «божественный», «небесный» на санскрите – *déva*) приходят в верхний, небесный мир, вытесняя старых богов (асуров) в мир подземный, в котором сохраняются воды хаоса. Рудра отнесён к богам молодым – дэвам, потому исследователи ошибочно иногда причисляют его к богам второстепенным [2]. Между тем, основными дэвами ведийского пантеона считаются те, которым посвящено больше всего гимнов и молитв в священных Ведах: Агни, Индра, Рудра с Марутами и Варуна.

Так, казалось бы, необъяснимое сравнение Таризла с дэвом, по сути является продолжением иносказания рудрической тайны, сокрытой в поэме.

Семантические ассоциации Таризл-Рудра по мере чтения поэмы нарастают лавинообразно. Одни являют разовый пример, другие повторяются с особенной настойчивостью, уловив внимание читателя и не отпуская его до конца повествования.

К их числу относится, прежде всего, рефрен о близости главных героев поэмы Таризла и Нестан-Дареджан миру природы, его животному царству. Метафорический образ тигрицы, с которой Таризл сравнивает свою возлюбленную, перерастает в образ-символ, проходит сквозь всю поэму и играет ключевую роль в развитии сюжета.

«Так над бездною тигрица огневзорая лежит» [8, Сказ 13], – восклицает Таризл, поражённый видом разъярённой Нестан-Дареджан, и ещё не зная, сколь провидческими окажутся эти слова: в пучину бедствий свергнет родных и близких своенравие его возлюбленной. Запечатлённый в сознании с той поры, этот образ сыграет роковую роль в его жизни. Ставший по вине Нестан-Дареджан заурядным убийцей, утративший благополучие, честь, достоинство, наконец, саму возлюбленную, пленённую и увезённую в неизвестном направлении, Таризл бежит из мира людей.

*Обиталища людские опротивели очам;*

*Где зверей жилища были, останавливался там.*

*Всё покинул, протоптал я путь по долам и горам* [8, Сказ 17].

Жизнь в одиночестве изменяет его до неузнаваемости: он начинает ощущать свою близость совсем другим живым существам, словно став одним из них:

*Уподобился я зверю, тщетной страстью разъярён.*

*И, размыслив, что напрасно буду в поисках упрям,*

*Возмнил найти забвеньё в приближении к зверям* [8, Сказ 17].

*<...>*

*Об исчезнувшей мечтаю, истомясь в краю чужом.*

*С той поры звероподобен, и, живущий со зверьём* [8, Сказ 17].

*<...>*

*Тяготит того, как зверя, приближение людей;*

*Скорбный, с тиграми блуждает вдоль безрадостных полей* [8, Сказ 18].

В поэме имеются строфы, где упомянутое сближение героя с животным царством обнаруживает если не единство, то во всяком случае некоторое тождество их природы. Эти строфы повествуют о событии, произошедшем с Таризлом в пору его жизни среди зверей, и мало соотносимом с обычным человеческим поведением: подсмотрев свидание льва с тигрицей, которые сначала предаются любовным играм, а потом от разгоревшейся страсти начинают яриться и переходят к агрессивной схватке, герой умертвил льва и занял место владыки зверей:

*Меч отбросивши, тигрицу я в объятья заключил:*

*Целовать её хотел я в честь светила из светил.*

*Лютый нрав острокогитистой эту нежность отвратил,*

*Я убил её во гневе, что сдержат не стало сил* [8, Сказ 26].

Здесь уместным было бы заметить, что одно из многочисленных имён Рудры – Пашупати. Пашупати переводится как «хозяин зверей», «владыка зверей», «владыка скота». В тексте Шатарудрии он назван властелином крупного рогатого скота, хозяином пастбищ. Кроме того, Яджур-Веда утверждает, что Пашупати – глава общины: «Мы молим тебя, Рудра, о процветании двуногих и четвероногих существ, чтобы все в этом поселении были сыты и здоровы» [12]. Атхарва-Веда [1] провозглашает его не только покровителем скота, но вообще господином всех четвероногих и двуногих существ.

По мере исторического развития образ Рудры трансформируется от отца божественных Марутов [7], до Магадевы («великий дэв», «великий бог»), Магешвары («великий владыка»): «Есть только один Рудра, и для другого нет места <...> он без начала, середины или конца, единый, всепроникающий, блаженный дух, полный чудес, <...> верховный владыка <...> Познав его, человек преодолевает смерть» [12]. Здесь Рудра уже поднимается до верховного божества, отождествляемого с другими великими богами. Будучи Триамбикой («сыном трёх матерей» – Земли, Воздуха и Неба), Рудра сам имел сыновей, которые вместе с ним пересекали все стороны света. И один из его титулов – «Владыка сторон света». В своих молитвах индусы часто обращались к нему как владыке мира, в силах которого разрушать или сози-

дать, поражать болезнями и несчастьями, или исцелять и благодетельствовать, освещать мир своим сиянием или погружать во тьму, сокрывшись.

Как ни парадоксальным может показаться, но даже эти характеристики Рудры находят своё отражение в поэме Шота Руставели. Не даром само имя Таризла – производное от арабского «восходящее солнце». А в тексте постоянным рефреном звучит сравнение главного героя с солнцем, солнечным светом, сиянием.

Примеры многочисленных семантических ассоциаций Таризла-Рудра можно было бы продолжать, будь это изложение по объёму и форме диссертационным, а не статьи. Поэтому, ограничимся здесь последним аргументом в пользу «тайного языка» поэмы: он проясняет одно из самых туманных «Вепхисткаосани» – астральную аберрацию спасения Автандила.

Преданный друг Таризла, расставшись с солнцеподобным витязем, продолжил поиски его Нестан-Дареджан самостоятельно. Перед тем как отправиться в чужие страны Автандил обращается к небесам, скорбя о расставании с братом, ставшим для него столь же дорогим, что и возлюбленная Тинатин, и воспринимая это расставание как погружение во тьму.

*Автандил, скорбя о брате, небо голосом рассек:*

*«Снова кровью истекаю, обрекаемый навек!*

*Расставание не легче встречи у небесных рек.*

*<...>*

*Он от гибели спасался и над пропастью рыдал:*

*«Что же тьме я удивляюсь, если солнце потерял!» [8, Сказ 28].*

Но далее по тексту обращение начинает принимать по меньшей мере странный вид: оно построено исключительно на астральной (от лат. *astrum* – «звезда») символике. Утопая в слезах, Автандил с мольбой вызывает к ... небесным светилам, и становится очевидным, что автору поэмы явно известно астрологическое значение каждого из светил, с которыми он связывает чувства и переживания молящегося.

Трудно понять, как правоверный мусульманин мог позволить себе подобные призывы о помощи, ведь астрология в исламе считается разновидностью колдовства и одним из самых тяжких грехов, или даже куфром (неверием). Разве что он принадлежал к криптогруппе какой-либо другой религии. В период арабо-исламских нашествий на Северную Африку, Пиренейский полуостров, Балканы, Малую Азию, и другие регионы не только южной и юго-восточной Европы, но и Средней Азии, образовался целый слой мусульман, тайно (крипто) отправлявших религиозный культ своих предков-политеистов.

Не мог обращавшийся к небесным светилам быть и криптохристианином, потому как уже в к. I – нач. II вв. церковное руководство предупреждало верующих: «Не будь ни птицегадателем, поелику (птицегадание) ведет к идолослужению, ни заклинателем, ни **астрологом**, ни чародем, не желай смотреть на это, ибо от всего этого рождается идолослужение» [9]. К середине IV в. на поместном соборе христианской церкви, проходившем в городе Лаодикия (Малая Азия) лаодикийские отцы правилом 36 даже ввели наказание за оккультные пристрастия: «Не подобает освященным или причетникам быть волшебниками или обаятелями, или числогадателями, или **астрологами**, или делать так именуемые предохранители, которые суть узы душ их. Носящих же оные повелели мы извергать из Церкви» [5].

Но астральные аспекты были присущи религиям других народов, издревле проживавших в этом же регионе: в частности, египетской, греческой, ассирио-вавилонской. Последняя, к примеру, усматривала прямую зависимость явлений природы и судеб людей от тех или иных созвездий или конкретных светил, которые являются местопребыванием или даже олицетворением богов [10].

Важную роль астрология играет и в религиозной жизни индусов. Индийская, точнее – ведийская астрология называется «джьотиш, джьотиша» от санскритского *juṭis* – «свет, небесное светило»; *juṭiṣa* – «наука о свете, небесных светилах, астрономия, астрология». Идеями джьотиши пронизаны едва ли не все области жизни индийской культуры. По древней традиции даже имя новорожденным дают, основываясь на их гороскопах. Этот аспект послужил одним из оснований гипотезы, выдвинутой в статье изначально: название поэмы отражает её целевые установки, сокрытые «тайным языком» повествования, что позволяет с помощью философского анализа не только уточнить место возникновения поэмы, но и обнаружить множество её неявных смыслов.

Так, благодаря астральным аспектам текстов Вед, но ещё более – Пуран, имеется возможность продолжить семантические ассоциации Таризла-Рудра.

В упомянутых текстах встречается два рассказа о рождении Рудры.

В первом повествуется о том, как Брахма однажды разгневался на своих первенцев, которые «равнодушны были к мирским (делам), безразличны к продолжению рода, наделены Знанием, лишены страстей и свободны от зависти» [3, 1.YII.7]. Тогда из пышущего гневом лба бога возник Рудра, «сияющий, как полуденное солнце, громадный и свирепый, телом полуженщина-полумужчина» [3, 1.VII.10-11]. Повинуясь приказанию родителя, Рудра разделится, образовав мужское и женское естество, покровительствующее размножению.

В другом рассказе о рождении Рудры повествуется, что в самом начале калпы Брахма вознамерился сотворить сына, подобного себе, и от него возник черно-красный юноша. Едва родившись, тот начал бегать, рыдать, реветь, и на вопрос о причине такого поведения попросил дать ему имя. Будучи наречённым Рудрой («ревун», «крикун»), юноша ещё семь раз пускался в крик и слёзы, всякий раз получая от Брахмы имя за именем. Так возникли восемь рудр, которые и поделили между собой весь мир [3, 1. VIII.2-8].

Ведийская мудрость не отождествляла эти имена со всеми эпитетами, указывая лишь на то, что их число достигает 1008. Восемь же по-прежнему остаются коренными именами, где Рудра – объемлет семь остальных. Каждое из упомянутых имён отражает астральную обусловленность того или иного жизненного проявления. Для большей ясности сравнения здесь можно использовать имена божественных покровителей различных небесных светил, известных как индийской (прежде всего, ведийской) астрологии, так и европейской культуре.

Согласно Ведам, Рудра именуется «Владыкой этого огромного мира» – *iśānādasya bhuvanasya*, подобно тому, как астральной владыкой именуется Сурья-Солнце – образ Божества, всемогущее светило, наделённое высшими правами [7, II.33.9]. Риг-Веда называет Рудру даже «Отцом мироздания» – *bhuvanasya pitarām*:

*Этими хвалебными песнями отца мироздания*

*Рудру днём я хочу усилить, Рудру – ночью! [6, YI. 49.10]*

Согласно Вишну-Пуране, Рудра, произошедший из чела разгневанного Брахмы, явился воплощением всего самого разрушительного и устрашающего, что можно было найти в богах. Осознав, какой ужас в сердцах окружающих сеет его присутствие, Рудра покинул место своего рождения и уединился ото всех на севере Индии в горах, став властелином над всеми животными. Гхора – (с санскрита *ghora* – гневный, страшный, яростный, неистовый) – один из эпитетов Рудры-Лохитанги, упоминаемый и в Шатарудрии Яджур-Веды. Гхора-Лохитанга, Сканда, Мангала (по разным источникам о Наваграхе – индийской системе небесных тел) подобен воинственному Марсу, ещё одному астральному божеству.

Слово «Гхора», однако, имеет и другое, менее известное значение: «безупречный; безукоризненный; прекрасный» – что соответствует астральной покровительнице красоты – Шукре-Венере.

Шатарудрия Яджур-Веды величает Рудру и Вайдьянатха (на санскрите *vaidyānātha* – целитель, исцеляющий) – «Владыка врачей». Между тем, астральным выражением покровительства милостивых и болящих в восточной традиции являлась Чандра-Луна.

Несомненно функциональная связь Рудры-Будхи и с астральным покровителем охотников, путешественников, торговцев, плутов, обманщиков, воров, грабителей, каким западная традиция представляет Меркурия. «Повелителю воров – поклонение. Повелителю явных воров – поклонение. Поклонение Тому, Кто входит в доверие к другим и обманывает их при случае, и Тому, Кто обманывает их постоянно. Поклонение Повелителю тех, кто, используя заклания, крадет вещи. Поклонение Тому, Кто движется, высматривая что бы украсть, Тому, Кто блуждает в толпах с целью воровства. Повелителю лесных грабителей – поклонение», – говорится в Шатарудрии [11, 3.1].

Как утверждает целый ряд исследователей рудрического аспекта в ведийской культуре (Дандекар, Чакраварти, Чаттерджи), к моменту кодификации Рудра-сукты (другое название Шатарудрии) уже произошло слияние ведийского Рудры (с санскрита – «красный») и прото-дравидийского божества Шивы или Сивы (с дравидского – «красный» в аспекте «красиво-приятный»)

из-за близости культов и имён. Вследствие этого слияния эпитет «шива» постепенно превращался в основное имя. Позитивные характеристики Шивы стали всё чаще переноситься на Рудру. Но прилагательное «шивам» (с санскрита śivaṃ – «благоприятный») впервые по отношению к Рудре встречается ещё в Риг-Веде [7, X.92.9]. Ведийская астрология нередко соотносит благоприятные влияния на жизнь живых существ с астральным владыкой Гурю, известным западной традиции под именем Юпитера.

В контексте последнего примера семантических ассоциаций, необходимо заметить: основные имена Рудры удивительно совпадают с семью небесными светилами, к которым обращается Автандил, тоскуя о покинутом друге и упокая на его незримую поддержку:

*Семь свидетелей имею, зорких звёзд чудесный ряд:*

*Солнце, Марс, Луна, Меркурий и Сатурн со мной скорбят,  
И Юпитер, и Венера, что сочувствием горят* [8, Сказ 28].

Примеры семантических ассоциаций при сопоставлении шедевра грузинской литературы и древнего индоарийского сюжета на этом не заканчиваются. За пределами статьи остаётся огромный пласт неисследованного материала, потенциально богатого возможностями.

Предложенный анализ этимологической и семантической реконструкции текста поэмы Шота Руставели «Витязь в тигровой шкуре» позволил прояснить лишь некоторые аспекты содержания литературного произведения. В частности, уточнить регион возникновения сюжета и жанр поэмы, обусловленный сакральностью её смысла.

Высказанная здесь гипотеза может вызвать неприятие у сторонников грузинской эпической концепции. Тем не менее, мысли, изложенные в данной статье – только поверхность айсберга, увидеть который зависит от зоркости их восприятия.

#### Библиографический список

1. *Атхарваведа (Шаунака)*. Перевод с ведийского языка, вступительная статья, комментарий и приложения Т.Я. Елизаренковой. Посвящается памяти мужа Владимира Николаевича Топорова. М: Восточная литература. РАН, 2005; Т.1: кн. I-VII. Available at: <http://www.vostlit.ru/KartSerial/kart077.htm>, <http://scriptures.ru/vedas/atharvaveda.htm>
2. Булич С.К. Рудра. *Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона*. Available at: <http://ru.wikisource.org/wiki/DD%D1%C1%C5%D0%F3%E4%F0%E0>
3. *Вишну-Пурана*: Пер. с санскрита Т.К. Посовой. Санкт-Петербург: Издательство «ОВК», 1995; Книга 1.
4. Калабухин С.В. *Слезливый витязь в звериной шкуре*. Available at: <http://maxpark.com/community/47/content/688488>
5. Правила Лаодикийского собора. *Библиотека Якова Кротова*. Available at: <http://www.krotov.info/acts/canons/0343laod.html>
6. *Ригведа. Мандалы V-VIII*. Пер. и подгот. Т.Я. Елизаренковой. Москва: Наука, 1995.
7. *Ригведа. Мандалы I-IV*. Изд. 2-е. Пер. и подгот. Т.Я. Елизаренковой. Москва: Наука, 1999.
8. Руставели Ш. Витязь в тигровой шкуре. Пер. П.А. Петренко. Available at: <http://www.russianplanet.ru/filolog/epos/vityaz/text.htm>
9. Учение Господа, (переданное) народам через 12 апостолов (Дидахи). Гл.3. Ст.4. *Библиотека Якова Кротова*. Available at: [http://www.krotov.info/acts/01/1/didahe\\_1.htm](http://www.krotov.info/acts/01/1/didahe_1.htm)
10. Астральная религия. *Философский энциклопедический словарь*. Ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. 2003. Available at: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s295.htm>, <http://www.psyoffice.ru/6-184-astralnaja-religija.htm>
11. *Шатарудрия*. Available at: [http://shantira.narod.ru/ritual/gimn\\_shiva/shatarudriya.htm](http://shantira.narod.ru/ritual/gimn_shiva/shatarudriya.htm)
12. *Яджур-Веда. Шатарудрия*. Оригинальный текст в транслитерации и перевод на русский язык С.В. Лобанова. Available at: <http://wiki.shayvam.org/%D0%A0%D1%83%D0%B4%D1%80%D0%B0-%D1%81%D1%83%D0%BA%D1%82%D0%B0>

#### References

1. *Atharvaveda (Shaunaka)*. Perevod s vedijskogo yazyka, vstupitel'naya stat'ya, kommentarij i prilozheniya T.Ya. Elizarenkovoj. Posvyaschaetsya pamyati muzha Vladimira Nikolaevicha Toporova. M: Vostochnaya literatura. RAN, 2005; T.1: kn. I-VII. Available at: <http://www.vostlit.ru/KartSerial/kart077.htm>, <http://scriptures.ru/vedas/atharvaveda.htm>
2. Bulich S.K. Rudra. *'Enciklopedicheskij slovar' Brokgauza i Efrona*. Available at: <http://ru.wikisource.org/wiki/%D0%D1%C1%C5%D0%F3%E4%F0%E0>
3. *Vishnu-Purana*: Per. s sanskrita T.K. Posovoj. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «OVK», 1995; Kniga 1.
4. Kalabuhin S.V. *Slezlivyj vityaz' v zverinoj shkure*. Available at: <http://maxpark.com/community/47/content/688488>
5. Pravila Laodikijskogo sobora. *Biiblioteka Yakova Krotova*. Available at: <http://www.krotov.info/acts/canons/0343laod.html>
6. *Rigveda. Mandaly V-VIII*. Per. i podgot. T.Ya. Elizarenkovoj. Moskva: Nauka, 1995.
7. *Rigveda. Mandaly I-IV*. Izd. 2-e. Per. i podgot. T.Ya. Elizarenkovoj. Moskva: Nauka, 1999.
8. Rustaveli Sh. Vityaz' v tigrovoj shkure. Per. P.A. Petrenko. Available at: <http://www.russianplanet.ru/filolog/epos/vityaz/text.htm>
9. Uchenie Gospoda, (peredannoe) narodam cherez 12 apostolov (Didahi). Gl.3. St.4. *Biiblioteka Yakova Krotova*. Available at: [http://www.krotov.info/acts/01/1/didahe\\_1.htm](http://www.krotov.info/acts/01/1/didahe_1.htm)
10. Astral'naya religiya. *Filosofskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Red.-sost. E.F. Gubskij i dr. 2003. Available at: <http://www.psyoffice.ru/slovar-s295.htm>, <http://www.psyoffice.ru/6-184-astralnaja-religija.htm>
11. *Shatarudriya*. Available at: [http://shantira.narod.ru/ritual/gimn\\_shiva/shatarudriya.htm](http://shantira.narod.ru/ritual/gimn_shiva/shatarudriya.htm)
12. *Yadzbur-Veda. Shatarudriya*. Original'nyj tekst v transliteracii i perevod na russkij yazyk S.V. Lobanova. Available at: <http://wiki.shayvam.org/%D0%A0%D1%83%D0%B4%D1%80%D0%B0-%D1%81%D1%83%D0%BA%D1%82%D0%B0>

Статья поступила в редакцию 20.01.15

УДК 111;130.3;14

**Voropaev D.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy, Culturology and Religious Studies, Orenburg State Ped. University (Orenburg, Russia), E-mail: [div79@bk.ru](mailto:div79@bk.ru)

“NOTHING” PROBLEM IN WORK BY M. HEIDEGGER “WHAT IS METAPHYSICS?” The article presents one of the most important problem of metaphysics. It is the question about “nothing”. The author comes back to the article by Heidegger “What is Metaphysics?”, it is one of the key work about “nothing” in 20th century. The article analyzes Heidegger’s statement that “nothingness” becomes an introduction to metaphysics. The question posed by Heidegger is inextricably linked to other ontological categories. The author tries to show that notions “nothingness” and “nothing” aren’t identical and they can’t be used as synonyms, following the idea of Heidegger. Summarizing the material, the author examines the influence of Heidegger’s views on modern approaches to the study of “nothingness” and outlines the ways to address the problem. The importance of “nothing” problem for the discussion about being and things in existence is also shown in the article.

**Key words:** nothing, nothingness, being, man, things in existence, Heidegger.



*Д.Н. Воропаев, канд. филос. наук, доц. каф. философии, культурологии и религиоведения Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: div79@bk.ru*

## ПРОБЛЕМА «НИЧТО» В РАБОТЕ М. ХАЙДЕГГЕРА «ЧТО ТАКОЕ МЕТАФИЗИКА?»

В данной работе рассматривается одна из важнейших проблем метафизики – вопрос о «ничто». Автор обращается к статье Хайдеггера «Что такое метафизика?», как к одной из ключевых работ по проблеме «ничто» в XX веке. В статье проанализировано, почему Хайдеггер утверждает, что вопрос о «ничто» становится введением в метафизику. Вопрос, заданный Хайдеггером, неразрывно связан с другими онтологическими категориями. Следуя за мыслью Хайдеггера, автор пытается показать, что понятия «небытие» и «ничто» не обладают тождественным смыслом и их нельзя использовать в качестве синонимов. Обобщая материал, автор рассматривает влияние взглядов Хайдеггера на современные подходы к исследованию «ничто», намечает перспективы раскрытия этой проблемы. В статье также показана важность проблемы «ничто» для разговора о бытии и сущности человека.

**Ключевые слова:** ничто, небытие, бытие, человек, сущее, Хайдеггер.

Простейший вопрос, как и многие подлинные философские вопросы, вскрывает серьёзную и сложнейшую метафизическую проблему. Таким вопросом стал вопрос Хайдеггера, «Почему вообще есть сущее, а не наоборот, Ничто?» [1, с. 42]. Но этот вопрос не возник сам по себе и не стал простым воспроизведением вопроса о «Ничто», который был поставлен ещё в античности. Он возник из дискуссии о «нигилизме», развернувшейся в европейской философии после Ницше. Проблема «нигилизма» оказалась тесно и, можно сказать, генетически связана с понятием «Ничто», и именно так она вошла в историю философии, начиная со своего рождения в XVIII веке. XX век по-новому ставит вопрос о «Ничто» и намечает несколько вариантов его развития. Так, например, Ж.-П. Сартр, как бы продолжая развивать идеи Хайдеггера, на самом деле строит свою концепцию «Ничто» [2]. Но философию Сартра мы пока оставим за скобками нашего исследования и сосредоточимся на небольшом, но очень значимом тексте Хайдеггера «Что такое метафизика?» [1].

Вопрос Хайдеггера о «Ничто» разворачивается таким образом, чтобы показать нам, как метафизический вопрос охватывает всю проблематику «метафизики» в целом и как спрашивающий неизбежно попадает под вопрос, т.е. вовлекается в него. Поэтому название работы само по себе является вопросом: «Что такое метафизика?», и, чтобы ответить на этот вопрос, нужно погрузиться в одну из важнейших метафизических проблем. Такой проблемой для Хайдеггера становится вопрос о «Ничто»<sup>1</sup>. Только «метафизика» как таковая способна поставить этот вопрос. Науки всегда являются науками о «сущем» и, по мысли Хайдеггера, не способны дойти до бытия, оставаясь захваченными «сущим». Тем более они не могут дойти до вопроса о «Ничто». Однако не нужно это понимать так, что этот вопрос в науках звучать не может. Он оказывается либо бессмысленным, либо сводит «Ничто» к простому отрицанию, либо наталкивается на неразрешимые наукой противоречия. Метафизический же вопрос «должен касаться целого и отправляться от сущностного местоположения нашего вопрошающего присутствия» [1, с. 24]. Вопрос всегда звучит для нас, здесь и теперь, и он должен преодолеть подчинённость «сущему» самому по себе. Это значит, что в нашем мироотношении мы должны за сущим разглядеть скрытое.

Поставив свой вопрос, Хайдеггер вводит в онтологию, в которой «Ничто» оказывается немислимым не только без понятия «бытие», но и без понятия «присутствие» (Dasein), «экзистенция», «настроенность», «ужас», «тоска», «любовь».

Мартин Хайдеггер утверждает, что «мышлению, которое по своей сути всегда есть мышление о чём-то, поистине пришлось бы, занявшись продумыванием Ничто, действовать в разрез с собственной своей сутью» [1, с. 28]. Мышление – это всегда *мышление о чём-то*, но как тогда мыслить о «Ничто»? Ведь если «Ничто» мыслить, следовательно, нужно его мыслить как что-то. В этом есть главное противоречие, на которое наталкивается мышление, мысль «Ничто». Хайдеггер указывает, что, следуя логике, мы воспринимаем «Ничто» как отрицание сущего вообще, во всей его совокупности. Тогда «Ничто» подводится под отрицание. Через это отрицание рассудок нам и должен помочь говорить о «Ничто». Но тогда получается, что отрицание, негативность выше «Ничто», и в этом оно, действительно, становится

похожим на «небытие» и даже сливается с ним. Это тот момент, который ставит в тупик мыслителей до сих пор, даже после этой статьи Хайдеггера. Не многие доверились ему в этом вопросе. Наверное, далеко не все смогли проследить мысль Хайдеггера и не все, отправившись за ним, пришли к тем же выводам. Но последнее не страшно, а вот пытаюсь говорить о «Ничто», возвращаться к тому, что было до Хайдеггера, и даже не у Гегеля, а в первоначальном смысле, – это уже серьёзнее. Конечно, мы должны знать историю вопроса и хорошо себе представлять изначальный смысл «Ничто», родившийся в античной философии. Но нельзя и остановиться на этом смысле, отбросив всё, что было сказано позднее. Только рассмотрев проблему в развитии, мы можем продолжить разговор о «Ничто». И даже если мы хотим обратиться к «изначальному» смыслу, нам необходимо внимательно рассмотреть уже сложившиеся позиции, в частности, позицию Хайдеггера, сыгравшего ключевую роль в развитии проблемы «ничто» в XX. После этого можно будет сказать, как мы сегодня можем использовать первоначальный подход к решению проблемы «ничто». Но всё же говорить о «ничто», как это делали греки, нельзя, так как это просто не будет продуктивным разговором. Да и сможем ли мы, находясь в своем времени, в своей культуре, говорить так же? И Хайдеггер в рассматриваемой работе, поставив вопрос о «ничто», показывает нам, что он актуален для его времени и требует решения, исходя из опыта философии и исторической ситуации начала двадцатого века. И мы сегодня, говоря о «ничто», должны также себе представлять, почему этот вопрос актуален для современности, в каком смысле и как мы можем говорить о нём сейчас.

Разворачивая вопрос о «ничто», Хайдеггер указывает на трудности, с которыми сталкивается мыслитель, исследующий эту проблему. Для того чтобы мысль Хайдеггера была нам яснее, предлагаю обратить внимание на другой его текст, где он также говорит о проблематичности мыслить «Ничто», опираясь исключительно на логику разума. Курс лекций о Ницше был прочитан им во второй половине 30-х годов, а опубликован в 1961г. Здесь, как и в лекции «Что такое метафизика?» (прочитанной в 1929г.), Хайдеггер указывает на ту же проблему, возникающую при попытке говорить о «Ничто». При обычном ходе рассуждения мы приходим к тому, что «Ничто» означает неналичность, небытие какой-то вещи, сущего» [4, с. 43]. Когда мы говорим о «Ничто», то возникает обычное представление об отрицании сущего, отрицании «бытия». «Обычно мы думаем о «ничто», имея в виду то или иное, подвергшееся отрицанию» [4, с. 43]. Отрицание «бытия» – это «небытие», и в нашем рассуждении на эту тему мы обычно говорим «о сущем в его небытии» [4, с. 43]. Хайдеггер говорит, что такие рассуждения вполне доходчивы и даже убедительны, «пока мы играем словами и безмыслием» [4, с. 44]. Разговор о «Ничто» обычно приводит к указанию на то, что «Ничто» есть то-то и то-то, т.е. мы всегда делаем его сущим и говорим, как о «бытии». Здесь и возникает вполне закономерное желание оставить противоречивые рассуждения, объявить «ничто» «небытием». Хайдеггер пишет: «Такое мнение давно прижилось в западноевропейской метафизике. Оно закладывает основу всякой метафизики, и поэтому в большинстве случаев с ничто разделяются в одном коротком параграфе. Каждому кажется

<sup>1</sup> Позже Хайдеггер напишет: «...самым твёрдым, но и самым безошибочным пробирным камнем, определяющим подлинность мысли и силу какого-либо философа, является ответ на вопрос, не постигает ли он в бытии сущего сразу же и основательно близость ничто. Кому это не удаётся, тот окончательно и безнадежно находится за пределами философии» [3, с. 379].

вполне убедительным, что ничто «есть» противоположность всякому сущему» [4, с. 44–45]. Однако это мнение оказалось очень живучим, и большинство мыслителей именно так и представляют себе «ничто». Если «ничто» возникает из простого логического отрицания, то места ему нет, оно становится чистой абстракцией и уделять этому много внимания не стоит, но если всё-таки появляются развернутые рассуждения о «ничто», то речь идет именно о «небытии».

По мнению Хайдеггера, такое движение мысли делает вопрос о «Ничто» абсурдным, но если мы всё же хотим рассуждать о «Ничто», если хотим поставить вопрос о «Ничто», то мы должны иметь шанс с ним столкнуться. Но как столкнуться с тем, что отсутствует? В обыденности мы часто говорим о «ничто», имея в виду всё же отрицание сущего. Но Хайдеггер спрашивает: «Неужели Ничто имеется только потому, что имеется «Нет», т.е. отрицание? Или как раз наоборот? Отрицание и «Нет» имеются потому, что имеется Ничто?» [1, с. 29] И предлагает помыслить «Ничто» первоначальнее, чем отрицание. Но как это сделать? Как опять не впасть в противоречия разума? Только «фундаментальным опытом Ничто» [1, с. 30].

По мысли Хайдеггера, мы не можем охватить «совокупность сущего», но можем увидеть, ощутить себя посреди сущего в целом. «Первое в принципе невозможно. Второе постоянно совершается в нашем бытии» [1, с. 31]. Как это возможно? Например, когда нас охватывает настоящая «скука» или когда глубокая «тоска» завладевает нами. Тогда происходит смещение всего, что есть, в одну массу. Люди, вещи – всё слито в нечто единое безразличное. «Тоска» опрокидывает в одиночество, и ты чувствуешь себя посреди целого безразличного к тебе «бытия». Ты как бы противопоставлен ему, но ты в «бытии», и некуда деться. «Бытие» не пожалеет тебя, как и всё остальное, находящееся в нём. Другая возможность приоткрывания «сущего в целом» видится Хайдеггером в «человеческом присутствии», но не в любом, а в «присутствии любимого человека». И тогда тоже в какой-то момент «бытие» оказывается слито в единую массу, оно хоть и равнодушно, но в нём возможно человеческое тепло. Это позволяет чувствовать себя посреди сущего, но не испытывая «тоски» и «скуки» одиночества и равнодушия.

Такие состояния, когда «всё» становится особым, дают возможность увидеть себя посреди «сущего в целом». Хайдеггер говорит, что это принципиально отличается от просто случаемого с нами, это «фундаментальные события» нашего «бытия» [1, с. 31]. Но почему же «присутствие любимого человека» и «скука» становятся «фундаментальными событиями»? Почему Хайдеггер их онтологизирует? Дело в том, что он имеет в виду не просто чувства человека, пусть даже и сильные, но переживание. Переживание как особое состояние не только чувствования, но еще и особого восприятия «бытия» в этот момент. «Бытия вообще» и «бытия собственного», «бытия здесь и сейчас», восприятия как включенности и части, но в то же время и отстраненности, поглощенности собственным настроением. «Скука», и всё слито, и есть я, ощущающий себя иначе. «Присутствие любимого человека», и опять есть я и это «присутствие», есть *мы*, и в этом *мы* – я и другой, а бытие опять где-то вокруг, в единой однородной массе, и при этом я – это тоже бытие как часть «бытия», но чувствующая, знающая, переживающая этот момент. В таком состоянии происходит отстранение от «бытия» в смысле ощущения выпадения из происходящего процесса. Есть только моё присутствие и «присутствие любимого человека», а всё остальное как бы плывёт мимо. Есть «скука», и в этой «скуке» есть моё присутствие, и всё как бы плывет мимо. В то же время давая ощущение причастности к «бытию» и невозможности выйти из «бытия». В обычном состоянии человек настолько включён в «бытие», в происходящий процесс, настолько занят повседневностью, что не замечает «бытия» как такового. Он решает конкретные задачи, он выполняет необходимые действия, полностью сосредотачиваясь на них. Этим задач и действий огромное количество в бытийном процессе жизни человека. Но вот смена настроения, падение в «скуку» и сосредоточение, а точнее переживание «скуки» или «присутствия любимого человека», совершает поворот в нашем восприятии себя и восприятии «бытия». Мы начинаем иначе переживать себя и «бытие». Мы переживаем себя как «присутствие», а «бытие» – как «бытие», но не как последовательность совершающихся событий повседневной жизни. При этом ничего из «бытия» не исчезает, но всё сливается воедино и потому возможно пережить себя и «бытие» в этот момент иначе. В этом переживании появляется чёткое ощущение своего «присутствия» и чёткое ощущение «бытия».

Но такое переживание, такие настроения, ощущения (важно отметить, что Хайдеггер не считает их случайными, мимолетными переживаниями) заслоняют от нас «Ничто». Эти настроения, хотя и в каком-то смысле противопоставляют нас «бытию», но всё же включают в него и заставляют себя чувствовать хоть и посреди «сущего в целом», но всё же в нём и частью этого целого.

Но есть такая «настроенность», такое переживание, которое способно приблизить нас к «Ничто». По Хайдеггеру, это редкое, происходящее только на мгновение, «фундаментальное настроение ужаса». Не просто страха, ибо страх связан с вещами, с чем-то конкретным, но «ужаса», дающего «оцепенелый покой». Это «ужас» не перед конкретной вещью, но всегда пред тем, что нельзя определить. «Ужас» вообще. И при этом состоянии сущее «проседает», как говорит Хайдеггер. «Бытие» слито в однородную массу, но что-то изменяется в нём, что-то проглядывает иное, чему нет названия и места. И это не просто отрицание «бытия» как «небытия». «Небытие» человеку знакомо, оно вполне встречаемо в повседневности. Но в такой момент уже нельзя полагаться на «бытие», как на нечто нерушимое: там, где происходит «проседание», не остаётся опоры, и в этом «ускользании сущего» приоткрывается «Ничто». С этим «провалом сущего» ускользаем и мы сами. Ускользаем от себя. «Только наше чистое присутствие в потрясении этого провала, когда ему не на что опереться, всё ещё тут» [1, с. 33]. А раз так, то говорить о «Ничто» как о простом отрицании нельзя. Нельзя поместить это «чистое присутствие» в «небытие». Но это уже и не совсем то, что мы есть в «бытии».

Превращение человека в «чистое присутствие» позволяет схватить открывающееся «Ничто», но для этого нужно отбросить все сложившиеся характеристики «Ничто». По мнению Хайдеггера, «Ничто» даёт о себе знать не как сущее и не выступает как предмет анализа. И «ужас» не есть способ постижения «Ничто», он только его приоткрывает. «Ничто приоткрывается, собственно, вместе с сущим и в сущем как в своей полноте ускользающим» [1, с. 34]. Следовательно, «сущее» не отрицается «Ничто». В «ужасе» нет речи, нет таких построений, при которых необходимо было бы отрицание. Отрицание появляется позже, когда «Ничто» отступит, отступит «ужас», о котором говорит Хайдеггер, и вернётся мышление. Речь появляется тогда, когда вернулось мышление и когда уже необходимо выразить пережитое. Но в момент переживания «ужаса» человек не мыслит, ибо мысль принадлежит «бытию», а при «проседании» бытия теряется его основа и привычная структура. Мышление оказывается бесполезным и невозможным. «Чистое присутствие» свободно от мышления и поэтому свободно от речи. Освободившись от речи, такое присутствие не нуждается в отрицании «бытия» при встрече с «Ничто». «Ужас» поглотил всё и приоткрыл «Ничто», и оно в этот момент, не совпадая, тотально не совпадая с «бытием», не требует отрицания, оно просто переживается как нечто иное, в чём «сущее ускользает». «Ничто», приоткрываясь вместе с «ускользанием сущего», отсылает нас к этому «проседающему», «ускользающему сущему». «Ничто» отталкивает нас от себя к «сущему». И в этом, как говорит Хайдеггер, нет отрицания. Существо «Ничто» – ничтожение, но не уничтожение и не отрицание. Сущее предстаёт как нечто другое по отношению к «Ничто», и здесь «впервые происходит простейшее раскрытие сущего как такового: раскрывается, что оно есть сущее, а не «Ничто» [1, с. 35]. Этим ставится наше «бытие» перед «сущим». «И поскольку наше присутствие по самой своей сути состоит в отношении к сущему, каким оно и не является и каким оно само является, в качестве такого присутствия оно всегда про-исходит из заранее уже приоткрывшегося Ничто» [1, с. 35]. Далее Хайдеггер делает вывод, что наше «присутствие», вследствие этой выдвинутости в «Ничто», причем изначальной выдвинутости, выступает за пределы «сущего», и здесь мы можем сказать, что «присутствие» в основании своего существа является «трансцендирующим» [1, с. 35]. В этом, по мысли Хайдеггера, и кроется возможность самости и свободы.

«Ничто» не есть ни предмет, ни «сущее», но лежит в основе «сущего», т.к. через это ничтожение и открывается для нас «сущее». «Ничто» может открыться только тогда, когда в настроении «ужаса» остаётся «чистое присутствие», когда оно трансцендентно по отношению к «сущему». Такие моменты бывают редко, т.к. человек включен в «бытие» настолько, что «Ничто» оказывается почти всегда заслонено от нас. Хайдеггер говорит, что мы даём себе потонуть в «сущем». Чем больше мы обращены к «сущему», тем сильнее включены в него и тем самым всё дальше отворачиваемся от «Ничто». Но, с другой стороны,

в этом и скрывается смысл «Ничто». Ничтожа, оно обращает, отсылает нас к сущему и «без того, что бы мы знали об этом событии тем знанием, каким повседневно руководствуемся» [1, с. 36]. «Ничто» скрыто там, где «трансцендирует» «присутствие». Но человек не всегда является «чистым присутствием», он включен в «бытие» и обращен к «сущему» настолько, что и «Ничто», и это «чистое присутствие» заслонены от нас. Мы находимся на обыденной внешней поверхности «бытия». Большая часть наших настроений, переживаний, состояний отсылают нас к «сущему», заставляют переживать его, и только в настроении «ужаса» приоткрывание «Ничто» освобождает «присутствие» от всего, делает его чистым и, в тоже время, отсылает к «сущему». Поэтому и невозможно «логичное» рассуждение о «Ничто», опирающееся лишь на разум. Разум обречён на отрицание и, следовательно, так раскрыть, узнать «Ничто» невозможно. В разуме воспроизводится речь по правилам речи, по правилам логики, где «Ничто» возможно только как отрицание. Но в «фундаментальном настроении ужаса» происходит переживание изначальноного без речи. Разум не отсылает нас сам по себе к изначальноному в том смысле, что не даёт пережить его. Но от «Ничто», по мысли Хайдеггера, идет отрицание. Само по себе мышление не служит «единственным полноправным свидетельством открытости Ничто» [1, с.37]. «Ничто» распаивается только «ужасом», и в этом состоянии мышление бессильно. Таким образом, чтобы говорить о «Ничто», необходимо обратиться к «фундаментальному настроению» «ужаса».

В этом смысле уже нельзя рассматривать «Ничто» как синоним «небытия». Ведь «Ничто» не оказывается отрицанием «бытия». «Ужас», приоткрывающий «Ничто», всегда с человеком, он может возникнуть в любой момент. «Он постоянно готов ворваться к нам...» [1, с. 38]. В какой-то решающий момент напряженности нашего переживания может проснуться этот «ужас». Для этого не нужно никакое особенное событие. Он готов проснуться всегда, но всё же это происходит редко. «Выдвинутость нашего

бытия в ничто на почве потаённого ужаса делает человека заместителем Ничто» [1, с. 38]. «Выдвинутость нашего бытия в Ничто на почве потаённого ужаса есть перешагивание за сущее в целом: трансценденция» [1, с. 38]. Потому мы и можем говорить об этом фундаментальном «Ничто». Человек есть проводник «Ничто», глубинная его суть оказывается трансцендентной, она там, где приоткрыто «Ничто». И, конечно, в этом нет отрицания, здесь мы находим противопоставленность, а отрицание рождается из самой наличности «Ничто».

После Хайдеггера уже сложно говорить о «Ничто» как о «небытии». Вопрос о «Ничто» становится вопрошанием. Это уже не просто тема разговора, но процесс размышления, требующий особого напряжения философской мысли. Это такой вопрос, который уже не обойти, вопрос, который требует своего развития и возникает вновь и вновь. И каждый раз всё острее. Это вопрос, который перерос сам себя, став вопрошанием.

Из этого вопрошания можно сделать различные выводы, что, собственно, и происходит у тех, кто усвоил подход Хайдеггера к этой проблеме так, как она была им поставлена. Этот вопрос открывает новые взгляды не только на само «Ничто», но и на «бытие», «небытие» и, что самое важное, на человека. «Ничто», как было показано, настолько связано с человеком, что рассматривать их абсолютно отдельно уже не получается. Поэтому «Ничто» не стоит связывать с «небытием» и, наверное, с конечностью. «Ничто» не есть конечность. «Ничто» не есть начало. Но при этом равноудалено или, точнее, равно приближено как к конечности, так и к началу. Так ли это? Нам ещё предстоит выяснить ответ на этот вопрос. Вопрос, поставленный Хайдеггером, и намеченный путь его решения также остаются открытыми. Но после Хайдеггера уже оказалось невозможным строить метафизику так, как это делалось раньше. И хотя главной его задачей было возвращение к «бытию», он направил нас и от «бытия», к необходимости по-новому разрешить вопрос о «Ничто».

#### Библиографический список

1. Хайдеггер М. *Что такое Метафизика?* Москва: Академический проект, 2007.
2. Сартр Ж.-П. *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии.* Москва: Астрель, 2012.
3. Хайдеггер М. *Ничто.* Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2006; Т. 1.
4. Хайдеггер М. *Ничто.* Санкт-Петербург: «Владимир Даль», 2006; Т. 2.

#### References

1. Hajdegger M. *Chto takoe Metafizika?* Moskva: Akademicheskij projekt, 2007.
2. Sartre Zh.-P. *Bytie i nichto. Opyt fenomenologicheskoy ontologii.* Moskva: Astrel', 2012.
3. Hajdegger M. *Nicshe.* Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2006; T. 1.
4. Hajdegger M. *Nicshe.* Sankt-Peterburg: «Vladimir Dal'», 2006; T. 2.

Статья поступила в редакцию 5.02.15

УДК 130.2:004

**Kuzub O.S.,** postgraduate, Department of Social Philosophy, Ontology and Theory of Cognition, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: oldefil@mail.ru, olgakuzub@yandex.ru

**SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE DEFINITION OF VIRTUAL REALITY.** The article deals with the philosophical interpretation of virtual reality. The author of the article believes that technocratic, ontological and sociocultural approaches are the main approaches in the investigation of nature and essence of virtual reality. Taking into consideration general characteristics of technocratic and ontological approaches the author comes to the conclusion about the necessity and importance of investigation of virtual reality in its interaction with social and cultural spheres. Investigating the problem of the relations between virtual and social realities the author arrives at the observation that the philosophical theory of postmodernism most vividly represented in works by Jean Baudrillard is unsustainable. Though understanding virtual reality as substituting objective reality by its simulation gives the researchers a wide range of opportunities to discover the processes and ways of society's virtualization, it doesn't allow in general revealing the nature and the basics of virtual reality. Considering the problem under discussion the theory of network society is more acceptable in the author's opinion. The detailed investigation of this theory lets the author come to the conclusion that virtual reality is an integral part of social structure. Understanding virtual reality in this way reveals non-existing and potential consequences of society's informatization and virtualization and allows us to treat it as a factor leading to density of social relations.

**Key words:** virtual reality, social reality, simulacrum, simulation, network society, virtual community.

**О.С. Кузуб,** аспирант каф. социальной философии, онтологии и теории познания ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: oldefil@mail.ru, olgakuzub@yandex.ru



## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Статья посвящена философскому осмыслению виртуальной реальности. Автор статьи в качестве основных подходов к исследованию природы и сущности виртуальной реальности выделяет технократический, онтологический, социокультурный. На основании общих характеристик технократического и онтологического подходов автор делает вывод о необходимости и актуальности изучения виртуальной реальности в ее взаимодействии с социальным и культурным пространством. Рассмотрение проблемы соотношения виртуальной и социальной реальностей приводит к мысли о том, что философская концепция постмодерна, наиболее ярко представленная трудами Ж. Бодрийяра, не является состоятельной. Трактовка виртуальной реальности как замещения объективного бытия его симуляцией, хотя и предоставляет исследователям широкий спектр возможностей выявления процессов и механизмов виртуализации социума, но, в целом, не способствует раскрытию природы и сущности виртуальной реальности. Наиболее приемлемым в данном вопросе, с точки зрения автора, является теория сетевого сообщества. Детальное рассмотрение этой концепции позволяет сделать вывод о том, что виртуальная реальность является неотъемлемой частью социальной структуры. Такое понимание виртуальной реальности раскрывает не только как существующее, так и возможные последствия информатизации и виртуализации общества, но и позволяет оценить её как фактор, способствующий уплотнению социальных отношений.

**Ключевые слова:** виртуальная реальность, социальная реальность, симулякр, симуляция, сетевое общество, виртуальное сообщество.

Интенсивное развитие компьютерных технологий и их широкое применение в различных областях способствовало формированию особой среды, именуемой как «электронная агора», «киберпространство» или «виртуальная реальность». Новое качество восприятия, переживания, действия, продуцируемые ею, вызвали глубокий интерес у специалистов различных областей. Исследование природы виртуальной реальности лежит в нескольких плоскостях. Это технократический, онтологический и социокультурный подходы.

Технократический подход в определении виртуальной реальности является преобладающим в научной литературе. Например, Д. Дойч, Ф. Хэмит, М. Крюгер и др. исследователи определяют ее как искусственную среду, созданную при помощи технических средств, от которых зависит степень восприятия этой среды. Виртуальная реальность «относится к любой ситуации, когда искусственно создается ощущение пребывания человека в определенной среде» [1]. В данном подходе, главный акцент делается на технологической составляющей виртуальной реальности, которая стремится к уподоблению, что является существенным недостатком. Во-первых, такая трактовка виртуальной реальности противоречива. Это противоречие заключается в том, что будучи противопоставленной эмпирической, виртуальная реальность одновременно декларируется в качестве автономной, предоставляющей пользователям актуализовать свой когнитивный потенциал и в то же время уподобляется (стремится к уподоблению) чувственно-воспринимаемому миру. Во-вторых, провозглашение автономного статуса виртуальной реальности является необоснованным, поскольку автономия предполагает организационную закрытость и независимость от внешних факторов. В-третьих, виртуальная реальность, как её определяют последователи технократического подхода, всегда существует в границах социальной реальности и обусловлена интенциональностью человеческого сознания, но об этом либо не говорится вообще, либо говорится вскользь.

Развитие и распространение информационных технологий повлекло за собой изучение онтологической специфики виртуальной реальности. Данный подход ярко представлен отечественными исследователями: Н.А. Носовым и его последователями с одной стороны, и С.С. Хоружим – с другой. Соответственно, в рамках этого направления, виртуальная реальность определяется либо как самостоятельная реальность, либо как «недобытие». В первом случае, за виртуальной реальностью признается особый статус и осуществляется поиск ее атрибутов, во втором, наоборот, осуществляется попытка выявления ее онтологических оснований.

Поскольку данные подходы не акцентируют внимание на раскрытии специфических черт виртуальной реальности в её взаимосвязи с обществом, их нельзя считать состоятельными. Поэтому необходимо обратиться к анализу социокультурного подхода к определению виртуальной реальности. Будучи связанным с рассмотрением сущностных характеристик виртуальной реальности в ее взаимосвязи с социальным и культурным контекстом, он является наиболее актуальным, поскольку стремится к выявлению, анализу и прогнозированию последствий, вызванных виртуальной реальностью.

Социокультурный подход в определении природы виртуальной реальности представлен в концепциях постмодерна и сетевого сообщества.

Наиболее значимой фигурой в философии постмодерна, обратившей внимание на взаимосвязь социальной и виртуальной реальностей, является Ж. Бодрийяр. Концептуальным ядром его философии выступает понятие симулякра, восходящее к Платону. Согласно ему, симулякр представляет собой копию копии, искажающую свой прототип. Поскольку в качестве критерия истинности Платон полагал соответствие вещи ее идее, то симулякр однозначно оценивался как то, что не имеет онтологического статуса, а, следовательно, как подделка. Для Бодрийяра, симулякр – это не просто подделка или ложная копия, но это «то, что не имеет отношения к какой-либо реальности, чем бы она не являлась» [2]. Симулякр – это «образ отсутствующей действительности, правдоподобное подобие, лишенное подлинника, поверхностный гиперреалистичный объект, за которым не стоит никакая-либо реальность» [3, с. 13]. Получается, что симулякр – это знак, не имеющий референции, но способный стать ею, а значит, он виртуален. Соответственно, в тот момент, когда знак отрывается от своего референта, появляется виртуальная реальность, которая есть «пространство симулякров» [4].

Рассматривая историю общества сквозь призму процесса симуляции (обретение самодостаточности не референтными чему-либо знаками), Бодрийяр заключает, что современная культура характеризуется процессом внедрения ложных объектов или виртуализацией, «которая является серией разнородных, но направленных сходным образом тенденций (замещения институционализированных практик симуляциями) в различных сферах общества» [5]. Симуляция захватила все сферы общественной жизни, начиная от искусства и заканчивая экономикой и политикой. Реальность постепенно растворилась в «симулякрах». Границы действительности и видимости оказались размытыми и диффузными, и мир расплылся в некий текстуальный коллаж, содержание которого подвергается интерпретации и переинтерпретации. «Постмодернистская культура довольствуется миром симулякров, следов, означающих и принимает их такими, какие они есть, не пытаясь добраться до означаемых. Все воспринимается как цитата, как условность, за которой нельзя отыскать никаких истоков, начал, происхождения» [6, с. 37]. Теперь на место реальности приходит реалистичность, которая является более весомой характеристикой для культуры. Сопровождающие трансформации происходят и с трактовкой образа мира, который уже не конституируется, а мнится с помощью мультимедийных, аудиовизуальных средств, и в конечном итоге, в виде знаков. Мир уже не только не предстаёт перед индивидом в какой бы то ни было объективности, – его образ утерял саму связь с реальностью.

По мнению Ж. Бодрийяра, насыщение повседневности серией симуляций формирует гиперреальность, нестабильную, эстетизированную галлюцинацию, спектакль образов, потерявших изначальный смысл [7, с. 149]. Гиперреальность – это ситуация, в которой такие феномены, как, например, истина или реальность, лишаются онтологического основания и переходят в разряд символических. Симуляции представляют собой объекты, не имеющие изначального референта. Возникает проблема

потери смысла информации, который несет тот или иной образ, созданный социальным институтом, а значение образов формируется не за счет соотношения с некоторым стандартом, а за счет соотношения с другими знаками. Так мир становится виртуальным. То есть, социальное исчезает, но появляется практика «делания», мотивом которого является делание как индивида, так и сообщества в целом. Это достигается за счет «демонстрационных эффектов», на которые ориентируется отдельно взятый человек, не подвергая критике то, что он видит и слышит. Технологии «изготовления», работающие для убеждения аудитории, рекомендуют фрагментировать информацию, подавать ее фрагментами, заполнять паузы образами, акцентировать второстепенное, уводя внимание от сути дела. Это приводит к тому, что в современных условиях образы, создаваемые социальными институтами, зачастую противоречат реальной деятельности социальных институтов. Образ далек от реальности, что способствует формированию виртуальной квазиреальности. Образ выражает мнимую, ложную реальность [8].

Таким образом, в контексте теорий постмодернизма виртуальная реальность предстает не просто как некий феномен, существующий в границах социальной сферы, но как новая система социальных взаимодействий, представляющая собой симуляцию социальных процессов, раскрывающих содержание общественной жизни. Фактически, виртуальность и социальность сливаются в единое целое.

Виртуализация общества, возникшая как следствие увеличения скорости и частоты информационных процессов, привела к осмыслению социума как совокупности актуального и виртуального, что является характерным для теории сетевого сообщества. Концепция сетевого сообщества как разновидности теории информационного общества получила широкое распространение благодаря работам М. Кастельса.

Традиционно общество определялось как совокупность упорядоченных, взаимосвязанных и образующих целостное единство элементов. В настоящее время социальные взаимодействия зачастую носят опосредованный киберинтерфейсом характер, в результате общество оказывается не гомогенной, а гетерогенной структурой. То есть говорить о нем следует не как о социальной системе, а как о совокупности актуальных и виртуальных акторов, действия которых не поддаются тотальному контролю и носят вероятностный характер. Так возникает сетевое сообщество, особая социальная общность, важнейшим атрибутом которого оказывается виртуальность.

М. Кастельс отказывается от понятия информационного общества и использует термин «информационное». Это понятие указывает не столько на роль информации, сколько на то, что главным источником производительности и власти в новой форме социальной организации является «способность генерировать, обрабатывать и эффективно использовать информацию» [9]. Переход к информационному обществу обусловлен технологической революцией, повлекшей смену иерархически организованных институтов, порождающих множество ограничений, приходом горизонтально ориентированных сетей, в которых отсутствует центральный «узел», регламентирующий внутренние и внешние взаимодействия. То есть возникает сетевое сообщество, определяемое как «комплекс взаимосвязанных узлов» [10].

«Сетевая форма организации существовала в иное время и в иных местах» [10], но в информационную эпоху она под влиянием информационных технологий оказывается расширяющейся системой, проникающей во все сферы общества.

Сетевое сообщество по своему характеру является динамическим за счет возможностей обновления, корректировки узлов в соответствии с изменениями внешних факторов, а так же включением в него новых узлов. Сети действуют на основании бинарной логики: включения и исключения. Все, что входит в нее, полезно и необходимо для существования сети, все, что не входит – не существует с точки зрения этой сети, а значит может быть проигнорировано и элиминировано.

Наиболее ярко сетевая структура представлена в экономической сфере. В ее основе лежат горизонтальноориентированные отношения: «Сети представляют собой совокупность фирм или специализированных единиц, деятельность которых координируется рыночными механизмами вместо командных методов» [11, с. 219]. Такая организационная структура «предполагает более действенную и заинтересованную роль участников совместных проектов ... такое добровольное активное поведение участников не только улучшает конечные результа-

ты, но и способствует выполнению контрактных обязательств» [11, с. 221]. Поскольку взаимосвязи между узлами сети строятся не на базе административно регламентирующих отношений, а на результативности, постольку можно говорить о ней как о способной к самообновлению. Следовательно, сами узлы сетевой организации должны быть динамичными, а взаимосвязь между ними должна быть только при наличии потенциальной общей цели, т.е. можно говорить о виртуальном характере самой сети. Закономерным в этой связи является появление в рамках сетевого общества виртуальных сообществ, представляющих «коммуникативное пространство, специфическую форму взаимодействия, которое осуществляется посредством глобальной сети Internet» [12].

Виртуальное сообщество характеризуется новой формой коммуникации – «прямыми информационными взаимодействиями между людьми» [9], возможных благодаря применению Internet-технологий в процессе совместной деятельности. Но это не просто коммуникация между субъектами деятельности, это коммуникация между непосредственно заинтересованными и добровольно вовлеченными в эту деятельность партнерами. Б.З. Мильнер на примере виртуальной корпорации как разновидности виртуального сообщества показывает, что оно есть «сообщество функциональных партнеров, управляющих проектированием, производством и реализацией продуктов и услуг с использованием информационных технологий и системы контрактов с независимыми рабочими группами и структурами» [11, с. 225].

Таким образом, взаимодействие между членами виртуального сообщества построено по принципу горизонтально ориентированных отношений, происходящих «на основе интегрированных и локальных информационных систем и телекоммуникаций» [11, с. 225].

Поскольку коммуникация в виртуальном сообществе возможна только между партнерами, взаимоотношения между которыми устанавливаются на договорной основе, мы можем говорить о том, что оно существует на время решения конкретной задачи, а значит, имеет непостоянный характер. Отсюда вытекает необходимость нового порядка регулирования взаимодействий между его узлами. Поэтому на смену традиционным социальным нормам и институтам приходят сетикет и информационная стратификация.

Сетикет – это неформальные социальные нормы, разработанные в рамках виртуального сообщества, являющиеся образцом рационального управляемого поведения членов этого сообщества и обеспечивающие воспроизводство социальной структуры. Поскольку сетикет не имеет юридической силы, его можно оценивать как малоэффективный регулирующий механизм. Сетикет работает в рамках виртуального сообщества, и его правила не нуждаются в формализации, поскольку отклонения в поведении влекут порицание, игнорирование или исключение общения с данным членом сетевого сообщества.

Вместо юридически закрепленных страт, образованных на схожести экономических, политических и иных факторов появляется информационная стратификация, основанная на праве доступа к информации и праве ее размещения. Следовательно, условием перехода из одной страты в другую, как мы можем видеть, оказываются знания и навыки, что делает прозрачными границы между ними.

Таким образом, можно говорить о переплетении виртуальной и социальной реальности друг с другом. При этом концепция сетевого сообщества является наиболее правомерной, поскольку в отличие от предыдущих подходов, она рассматривает виртуальную реальность как неотъемлемый элемент социальной реальности. «Виртуальные сообщества существуют в самом обществе, а не вне его» [9]. Говоря о специфической иерархии, социальных нормах, статусах, культуре, сторонники данной теории не отождествляют процессы, протекающие внутри виртуального сообщества с процессами, происходящими в социуме. Виртуальные сообщества, будучи дислоцированными в пространстве, обеспечивают взаимодействие между субъектами, находящимися друг от друга на большом расстоянии, тем самым являясь «более полной реализацией и новым измерением» социальной структуры. Кроме того, информационные технологии не способствуют увеличению социальной изоляции и снижению социального взаимодействия, а, наоборот, обуславливают уплотнение социальных отношений. Субъекты оказываются вовлеченными в процессы принятия и реализации управленческих, экономических и иных решений.

## Библиографический список

1. Дойч Д. *Структура реальность*. Москва-Ижевск. 2001. Available at: <http://www.lib.ru/FILOSOF/DOJCH/reality.txt>
2. Бодрийяр Ж. *Симулякры и симуляции*. Тула, 2013. Available at: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/bodr\\_sim/](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bodr_sim/)
3. Силаев, В.Л. *Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества*. Автореферат ... кандидата философских наук. Москва, 2004.
4. Емелин В.А. *Виртуальная реальность и симулякры*. Москва, 1999. Available at: <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>
5. Иванов Д.В. *Виртуализация общества*. Санкт-Петербург, 2000.
6. Эпштейн М. *Постмодернизм в России. Литература и теория*. Москва, 2000.
7. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. Москва, 2000.
8. Сивирин Б.С. *Социальная квазиреальность или виртуальная реальность*. 2003; 2: 39–44. Available at: [http://ecsocman.hse.ru/data/881/062/1217/006-SIVIRINOV\\_Bx2cS.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/881/062/1217/006-SIVIRINOV_Bx2cS.pdf)
9. Кастельс М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура*. Москва, 2000. Available at: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/02.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/02.php)
10. Кастельс М. Становление общества сетевых структур. *Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология*. Москва, 1999. Available at: <http://www.archipelag.ru/geoeconomics/soobshestva/power-identity/formation/>
11. Мильнер Б. З. *Теория организации*. Москва, 1998.
12. Тищенко В.И. Виртуальные сообщества (методология и реальность). К постановке проблемы. *Социальное мышление и деятельность: влияние новых интеллектуальных технологий*. Москва, 2004. Available at: [http://www.isa.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332%3A-1-4&catid=45%3A2009-06-11-08-50-12&Itemid=79&lang=ru](http://www.isa.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=332%3A-1-4&catid=45%3A2009-06-11-08-50-12&Itemid=79&lang=ru)

## References

1. Dojch D. *Struktura real'nost'*. Moskva-Izhevsk. 2001. Available at: <http://www.lib.ru/FILOSOF/DOJCH/reality.txt>
2. Bodriyay Zh. *Simulyakry i simulyacii*. Tula, 2013. Available at: [http://www.gumer.info/bogoslov\\_Buks/Philos/bodr\\_sim/](http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/bodr_sim/)
3. Silaev, V.L. *Podmena real'nosti kak sociokul'turnyj mehanizm virtualizacii obschestva*. Avtoreferat ... kandidata filosofskih nauk. Moskva, 2004.
4. Emelin V.A. *Virtual'naya real'nost' i simulyakry*. Moskva, 1999. Available at: <http://emeline.narod.ru/virtual.htm>
5. Ivanov D.V. *Virtualizaciya obschestva*. Sankt-Peterburg, 2000.
6. Epshtejn M. *Postmodernizm v Rossii. Literatura i teoriya*. Moskva, 2000.
7. Bodriyay Zh. *Simvolicheskiy obmen i smert'*. Moskva, 2000.
8. Sivirinov B.S. *Social'naya kvazireal'nost' ili virtual'naya real'nost'*. 2003; 2: 39-44. Available at: [http://ecsocman.hse.ru/data/881/062/1217/006-SIVIRINOV\\_Bx2cS.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/881/062/1217/006-SIVIRINOV_Bx2cS.pdf)
9. Kastel's M. *Informacionnaya `epoha: `ekonomika, obschestvo i kul'tura*. Moskva, 2000. Available at: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/kastel/02.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kastel/02.php)
10. Kastel's M. Stanovlenie obschestva setevykh struktur. *Novaya postindustrial'naya volna na Zapade. Antologiya*. Moskva, 1999. Available at: <http://www.archipelag.ru/geoeconomics/soobshestva/power-identity/formation/>
11. Mil'ner B. Z. *Teoriya organizacii*. Moskva, 1998.
12. Tischenko V.I. Virtual'nye soobschestva (metodologiya i real'nost'). K postanovke problemy. *Social'noe myshlenie i deyatel'nost': vliyaniye novykh intellektual'nykh tehnologij*. Moskva, 2004. Available at: [http://www.isa.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=332%3A-1-4&catid=45%3A2009-06-11-08-50-12&Itemid=79&lang=ru](http://www.isa.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=332%3A-1-4&catid=45%3A2009-06-11-08-50-12&Itemid=79&lang=ru)

Статья поступила в редакцию 18.12.14

УДК 304.9

**Lyashenko Yu.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Philosophy and Legal Studies, Gorno-Altai State University (Gorno-Altai, Russia), E-mail: [ljashenko@yandex.ru](mailto:ljashenko@yandex.ru)

**INFORMATION WORLDVIEW AS A BASE OF LIFE QUALITY IN THE MODERN SOCIETY.** The article is dedicated to the problem of forming new worldview orientations in the society that take place as a result of transition of the society to a new stage of its development. Important aspects of the worldview as a base of life quality have been analyzed. The author finds evidence to state that the new way of life in the information-based society changes an individual: his life demands, interests, views upon the world and value guides in life. As the result the personality becomes more vulnerable and less adapted to life on the level of his worldview. The researcher makes an emphasis on how a world perception stand point is being formed in a person, which is said to be crucial in the practical realization of his value-based orienting landmarks. The author also reveals a problem of defining the term of "worldview" and analyses the basic aspects of the new type of worldview as a foundation of quality of life in the information era.

**Key words:** information-based worldview, information society, life quality.

**Ю.А. Ляшенко**, канд. филос. наук, доц. каф. философии и правоведения Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: [ljashenko@yandex.ru](mailto:ljashenko@yandex.ru)

## ИНФОРМАЦИОННОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Автор в статье рассматривает проблему формирования новых мировоззренческих установок в обществе в связи с переходом на информационный этап развития. Обосновывается идея о том, что новый образ жизни в информационном обществе изменяет человека, его потребности, интересы, взгляды, ценностные установки. Человек становится менее защищённым и мировоззренчески дезадаптированным. Значительное внимание уделяется формированию у человека правильной мировоззренческой позиции, которая будет фактором успешной практической реализации его установок. В статье раскрывается содержание понятия «мировоззрение» и анализируются основные аспекты нового типа мировоззрения как основы качества жизни информационной эпохи.

**Ключевые слова:** информационное мировоззрение, информационное общество, качество жизни



Сегодня уже ни для кого не секрет, что общество находится на новой, информационной стадии своего развития. Возникающее новое общество инициирует новый способ производства: знания и информация становятся главными ценностями, создаётся новый механизм непосредственного их применения в производственной и сервисной сферах [1, с. 109]. Это стимулирует потребность во всё новом знании и требует рационализации взаимоотношений общества и природы, культуры и общества, общества и отдельного человека. Именно поэтому в процессе становления информационного общества объективно необходимым становится обращение к проблемам мировоззрения как основы качества жизни человека.

Новый информационный образ жизни, все проявления которого связаны с информационной деятельностью, базирующейся на современных информационных технологиях, изменяет человека, его потребности, интересы, взгляды, ценности установок. Для человека очень важным становится формирование его творческих способностей, навыков аналитического, системного и дискурсивного мышления, реализация высоких адаптивных возможностей, толерантное поведение в обществе.

Многие привлекательные черты, выдающиеся технические возможности, характерные для современного общества, одновременно наглядно показывают, насколько неоднозначным может быть историческое развитие, как сложна может быть жизнь общества и каждого отдельного человека. Одной из острейших проблем, которую ставит действительность перед обществом, — это проблема Человека в новом, изменяющемся мире. Именно Человек является сегодня главным фактором общественного развития и одновременно самым уязвимым. Приспосабливаясь столетиями к природным явлениям и выстраивая общественную жизнь, он одновременно наращивал свои институциональные, технологические и интеллектуальные возможности. Как результат, человек стал зависим от созданной им же второй природы. Налицо разрушительная несоразмерность человеческого бытия и глобального характера доступных человеку сверхприродных сил и возможностей. Об этом предупреждали многие мыслители, среди которых американский футуролог Л. Мэзфорд [2], французский социолог Ж. Эллюль [3], немецкий философ К. Ясперс [4].

Не секрет, что информационные технологии являются сегодня одновременным проявлением прогресса и слабости человека. С одной стороны, их использование резко усиливает инструментальные, технологические и интеллектуальные возможности человека, высвобождает творческий потенциал личности для более успешной реализации в обществе. С другой, как показывает практика, — в условиях нарастающего переизбытка информации человеку становится сложнее формировать адекватные модели поведения в обществе, он становится всё менее социально защищённым и всё более мировоззренчески дезадаптированным. Пронизывая все сферы жизни современного информационного общества, использование информационных технологий порождает возможности манипулирования общественным сознанием и поведением человека.

Всё вышесказанное делает актуальным вопрос о пересмотре всей системы знаний о мире, человеке и обществе как основы качества современной жизни. Ведь как верно отмечает Е.К. Быстрицкий, жизненная позиция человека обособывается не на внешнем отношении к условиям собственного бытия, а индивидуальной самостоятельностью, непосредственно слитой со всей конкретной совокупностью обстоятельств своего рождения, жизни, практики и общения [5]. Мировоззренческие основания превращают внешний мир человека во внутренний, формируют ценностные ориентации личности, её идеалы, определяют его собственные цели в жизни, влияют на мотивацию деятельности человека, определяют её характер и результаты, то есть детерминируют поступок — интегративную составляющую нашего сознания.

Сегодня необходимо говорить о таком новом качестве мировоззрения личности, как понимание определяющей роли информации и информационных процессов в явлениях природы, в жизни общества, наконец, в деятельности самого человека.

Ценностное отношение как к информации, создаваемым и используемым информационным продуктам, так и к техническим средствам и новым информационным технологиям является основополагающим признаком информационного мировоззрения. Умение обобщать, анализировать и оптимизировать информацию даёт человеку «возможность формировать цельное мировоззрение благодаря расстановке четких акцентов в

наибольшем соответствии с объективной реальностью» [6, с. 183].

Мировоззрение — «система принципов и знаний, идеалов и ценностей, надежд и верований, взглядов на смысл и цели жизни, которые определяют деятельность индивида или социальной субъекта и органически включаются в его поступки и нормы мышления... Мировоззрение есть форма самосознания личности и общества, через которую субъект осознаёт свою общественную сущность и оценивает свою духовно-практическую деятельность» [7, с. 9]. Информационное мировоззрение — это определённая система взглядов человека на мир существующей информации и место человека в этом мире, включающая в себя ценности, убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности.

Мировоззрение является необходимым в жизни каждого отдельного человека и общества в целом. Разнородные блоки знаний, убеждений, мыслей, чувств, настроений, стремлений, надежд, соединяясь в мировоззрении, предстают как более или менее целостное понимание людьми мира и самих себя. Информационное мировоззрение в условиях информатизации общества приобретает первостепенное значение в жизни человека. «Именно мировоззрение служит отправной точкой в нашей деятельности» [8, с. 21]. Возможность правильно ориентироваться в мире, регулировать и контролировать свою деятельность, тем самым обеспечивая себе новое качество жизни, может только человек со сформированным мировоззрением. Мы не раз задаёмся вопросами о смысле жизни, правильности или ненужности своих поступков. И важным условием правильного ответа на поставленные вопросы, а также фактором успешной практической реализации мировоззренческих установок, а значит и повышения качества жизни является правильно сформированная мировоззренческая позиция. Таким образом, мировоззрение человека является для него той своеобразной духовной призмой, через которую он преломляет свои потребности, осмысливает окружающую действительность и реализует свою человеческую сущность.

Качество жизни в информационном обществе как выражение удовлетворённости личности своей жизнедеятельностью во многом определяется современными условиями, государством, предоставляющими возможности для развития личности, реализации её потребностей, а также готовностью самого человека к жизни в этом обществе. Формируя мировоззрение людей, общество обеспечивает свое развитие; тормозя развитие мировоззрения, общество обрекает себя на гибель. В свою очередь, мировоззрение, развиваясь, оказывает влияние на развитие общества. Но вряд ли люди со старым мировоззрением могут достаточно комфортно чувствовать себя в новых условиях. Для обеспечения высокого уровня жизни в новом обществе необходимо формировать у людей новое мировоззрение. Ведь изменения, происходящие в мировоззрении, служат причиной возникновения или модификации целевых установок субъекта, что, в свою очередь, сказывается на характеристиках его преобразующей деятельности [9]. В связи с этим проблема формирования информационного мировоззрения, обусловленная спецификой общественного развития, изменением парадигмы бытия, становится действительно актуальной.

В основе современного информационного мировоззрения лежат адекватные информационные представления как совокупность знаний о природе информации, её свойствах, закономерностях распространения и использования в человеческом обществе. Современный человек должен сегодня не просто уметь пользоваться информацией: у него должно сформироваться информационное мировоззрение, прийти понимание своего места и смысла жизни в информационном обществе. Соответствующее действительности информационное мировоззрение выступает, с одной стороны, важным условием социализации в процессах целеполагания (например, выбора профессии), выработки стратегий и моделей поведения для более успешной самореализации, а с другой стороны, — предпосылкой формирования информационной культуры личности. Статус мировоззрения в жизни как общества, так и отдельного человека очень высок. Оно носит жизненно важный характер: мировоззрение есть то духовное начало, без которого человек не будет человеком.

Формирование информационного мировоззрения связано с системой новых информационных ценностей человека и общества. Таким образом, информационное мировоззрение — это новый тип мировоззрения, формирующийся в процессе инфор-

матизации общества и представляющий собой понимание новой информационной среды обитания людей и нового, информационного уклада их жизни. Новое мировоззрение поможет человеку самоопределиваться в современном информационном простран-

стве, осознать своё место и задачи в формирующемся информационном обществе, определить свою востребованность, возможность самореализации, обусловит успешность развития и повысит качество его жизни.

#### Библиографический список

1. Бехманн Г. *Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний*. Москва, 2010.
2. Mumford L. *The Myth of the Machine. Technics and Human Development*. N.Y., 1967.
3. Элльул Ж. Другая революция. *Новая технократическая волна на Западе*. Москва: Прогресс, 1986.
4. Ясперс К. Современная техника. *Новая технократическая волна на Западе*. – Москва: Прогресс, 1986.
5. Быстрицкий Е.К. *Феномен: личность, мировоззрение, культура, бытие*. Киев, 1991.
6. Елинер И. *Мультимедийная культура и современное общество*. Санкт-Петербург, 2008.
7. Шубин В.И. *Природа философского знания*. Днепропетровск, 1999.
8. Гудинг Д. *Мировоззрение: для чего мы живем и каково наше место в мире*. Ярославль: ДИА-пресс, 2000.
9. Андреев В. *Информационные рычаги информационного общества. Механизмы формирования деструктивных мировоззренческих установок*. Москва: ВНИИЛМ, 2009.

#### References

1. Behmann G. *Sovremennoe obschestvo: obschestvo riska, informacionnoe obschestvo, obschestvo znaniy*. Moskva, 2010.
2. Mumford L. *The Myth of the Machine. Technics and Human Development*. N.Y., 1967.
3. 'Ellyul' Zh. *Drugaya revolyuciya. Novaya tehnokraticheskaya volna na Zapade*. Moskva: Progress, 1986.
4. Yaspers K. *Sovremennaya tehnika. Novaya tehnokraticheskaya volna na Zapade*. – Moskva: Progress, 1986.
5. Bystrickij E.K. *Fenomen: lichnost', mirovozzrenie, kul'tura, bytie*. Kiev, 1991.
6. Eliner I. *Mul'timedijnaya kul'tura i sovremennoe obschestvo*. Sankt-Peterburg, 2008.
7. Shubin V.I. *Priroda filosofskogo znaniya*. Dnepropetrovsk, 1999.
8. Guding D. *Mirovozzrenie: dlya chego my zhivem i kakovo nashe mesto v mire*. Yaroslavl': DIA-press, 2000.
9. Andreev V. *Informacionnye ryuchagi informacionnogo obschestva. Mehanizmy formirovaniya destruktivnyh mirovozzrencheskih ustanovok*. Moskva: VNIILM, 2009.

Статья поступила в редакцию 02.02.15

УДК 130.3

**Mironova Ye.N.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior teacher, Department of Socioeconomic Disciplines, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: mironovbor@mail.ru  
**Zhikrivetskaya Yu.V.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Stavropol Branch of Krasnodar University of Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: zh.yulya@list.ru

**SPIRITUAL VALUES AS AN INDICATOR OF GLOBAL CULTURAL PROCESSES.** The article describes the various scientific approaches in Russian and foreign philosophical science in the area of understanding the category of spiritual values. The researchers analyze causes of the sustained interest of the scientific community to the concept of "spirituality" and the value field, in particular. The authors single out and give description to the interaction and interdependence between the essential understanding of global cultural processes and their valuable content, both on public and personal levels. They are understood as a definite value measure of culture and cultural-historical activity. The author observes the modern mechanism of changing the contents of the value with reference to family. The authors also mention objective and subjective factors that affect the changes in the contents of the phenomenon of family. The research has a list of factors which are crucial for the harmonious development of the society and its natural evolution.

**Key words:** spiritual values, civilization process, spiritual culture, modernity, objective and subjective factors.

**Е.Н. Миронова**, канд. филос. наук, ст. преп. каф. социально-экономических дисциплин Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: mironovbor@mail.ru

**Ю.В. Жикривецкая**, канд. филос. наук, доц. Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: zh.yulya@list.ru

## ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МИРОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассмотрены различные научные подходы в отечественной и зарубежной философской науке в области понимания категории духовных ценностей, проанализированы причины, вызывающие устойчивый интерес научной общественности к понятию «духовность» и ценностной тематике в частности. Установлено взаимодействие и взаимовлияние между сущностным представлением о мировых культурных процессах и их ценностным наполнением, как на общественном, так и личностном уровнях, в том числе и как определённая ценностная мера культуры и культурно-историческая деятельность. Рассмотрен современный механизм изменения содержания ценности, на примере семьи, в зависимости от обуславливающих этот процесс объективных условий и субъективных факторов.

**Ключевые слова:** духовные ценности, цивилизационный процесс, духовная культура, современность, объективные и субъективные факторы.

В последнее время тема «духовности человека», его духовной культуры стала особенно актуальна не только и не столько в рамках теоретического гуманитарного знания, сколько в области прикладных общественных наук. Расширение границ интереса к данному вопросу связано, прежде всего, с глобальными изме-

нениями, протекающими в нашей цивилизации. Это связано, на наш взгляд, с интеграционными, миграционными процессами, в целом – с глобализацией нашего мира. Безусловно, категория «духовность» всегда была привлекательна для мыслителей разных исторических периодов и занимала центральное место в

философии. Однако сегодня человечество больше интересуется не абстрактная духовность светского или религиозного толка, а конкретное содержание и сущностное её наполнение, определяющее объективный и субъективный мир общества и человека в нём. В связи с этим, уместным, по нашему мнению, будет рассмотрение духовных ценностей как отдельной категории. В отечественной науке духовные ценности чаще рассматриваются в контексте высшего религиозного духовного смысла, где в их понимание вкладывается идея этического императива, нравственного служения и долженствования. Особенно важна абсолютно положительная ценность добра в любых отношениях субъекта. Тогда как относительно положительная ценность имеет характер добра лишь в каком-либо отношении или для каких-нибудь определенных субъектов. В каком-либо другом отношении или для каких-либо других субъектов такая ценность сама по себе есть зло, или, по крайней мере, необходимо связана со злом [1].

В русской социальной философии рассматривается всеобщая значимость ценностей для человека и общества, а вместе с этим выделяется такое их важнейшее «свойство», как предметность, что вызывает у личности то или иное предметное чувство, цель, стремление к их освоению, а вместе с этим и соответствующую активность. Такой подход к духовной ценности выражался через совершенствование духа [2].

В современной отечественной философии, других социально-экономических и гуманитарных дисциплинах присутствует «включение» духовно-ценностной проблематики в «ткань» общественной жизни. Ценности как бы увязываются с социальной деятельностью человека, его духовным миром как источником внутренней активности и способности оценивать и действовать в соответствии с «требованиями» ценностей. Одновременно нарастает потребность переосмысления гуманитарных последствий социальных катаклизмов, глобальных проблем современности — экологической, энергетической, демографической, создающих реальную угрозу историческим перспективам существования человека и человечества. Всё это не может не осознаваться современной наукой, и обращение к проблеме ценностей можно назвать в какой-то степени закономерной реакцией на болезненные синдромы цивилизации. Поэтому не случайностью, а закономерностью является признание проблемы ценностей как «одной из центральных» в цивилизационном развитии человечества [3].

Для западной «философии ценностей» наиболее характерна следующая трактовка духовных ценностей: «нечто, без чего человек, культура общества не могут обойтись». Сами же ценности существуют как бы «вне бытия», они находятся вне объекта и субъекта; или, наоборот, они заключены в экзистенциальном смысле существования человека. Ценности, в данном случае, выступают как та или иная общезначимость, имеющая «чисто» субъективное или объективное происхождение. С такими подходами к пониманию ценностей трудно во всем согласиться. В то же время несомненным достоинством западной философии является тот факт, что именно здесь проблема ценностей реально поставлена как научная проблема, выделена её актуальность для человека и цивилизации [4].

В нашем понимании, духовные ценности — это то, что значимо для человека и общества. Иными словами то, что личность для себя выбирает и оценивает как значимое, что может выражаться как процесс удовлетворения её интереса, потребности и т.д. В то же время, ценность — это одна из форм моральных отношений, то есть ценностное отношение, выражает ту или иную актуальную значимость для человека, его потребности, мотивы и т.д. Одновременно, духовные ценности есть идеалы общественной деятельности — особый тип мировоззренческой ориентации людей, являющиеся предметом ценностного отношения. Кроме того, они выступают как психологические качества человека. Следовательно, ценность проявляется как свойство и функция объекта по отношению к субъекту [5].

Иными словами, ценности, как особая производная соотношения мира и человека, выражаются в своем онтологическом существовании как отношение со всеми атрибутивными характеристиками взаимодействующих субъектов. Данная позиция является определяющей в вопросах понимания сущности ценностей и их роли в жизнедеятельности общества и личности. Поэтому вполне логично видеть смысл духовных ценностей в выражении всего того, что связано с сохранением и укреплением сущностных сил человека, его ценностного понимания. В свою очередь, ценностное понимание, а вместе с ним и ценностное освоение действительного мира становится в определённой

степени потребностью, стимулируя развитие духовного мира человека, превращая в систему его мировоззрения и убеждения, идеи ценностного миропонимания и деятельности. Духовная жизнь человека возникает на основе его практической деятельности, является особой формой отражения окружающего мира и средством взаимодействия с ним. Она включает знания, веру, чувства, переживания, потребности, способности, стремления и цели людей. Взятые в единстве, они создают духовный мир личности. Соответственно, ценностное освоение мира правомерно рассматривается в качестве определённой меры культуры и культурно-исторической деятельности человека.

Культуру невозможно рассматривать без учёта преобладающих базисных духовных ценностей, определяющих её направленность. Кроме того, культура — это ещё и динамичный процесс, чутко откликающийся на малейшие изменения действительности и формирующий новые представления, знания и подходы к пониманию и освоению окружающего мира. В свою очередь, уровень развития культуры может оцениваться количеством и качеством создаваемых обществом духовных ценностей, широтой их распространения и глубиной освоения каждым членом социума предложенного ценностного набора.

В каждом историческом периоде общественного развития всегда доминирует основная концепция формирования и развития сфер духовного мира личности, базирующаяся на приоритетных духовных ценностях. Смена или корректировка последних ведёт к изменению общественного мировоззрения, способов социального познания, направленности общества и его предпочтений, а соответственно меняет и культуру в целом. Например, в современной европейской культуре наблюдается очевидная смена содержания такой ценности как «семья». В силу различных глобальных и социальных проблем традиционный союз между мужчиной и женщиной, с устоявшимися за многие поколения социальными ролями и функциями, подменяется однополым, где привычные отношения подвергаются нападкам и гонениям. Включён государственный механизм по формированию новых духовных либеральных ценностей и моральных норм посредством издания указов и законов, позволяющих вмешиваться в процесс образования и воспитания подрастающего поколения. В результате, такая ценность, как терпимость ко всякого рода отличиям в мировоззрении, вере, культуре, используется сегодня для формирования новых культурных норм и принципов, противоречащим традиционным взглядам на семью, её роль и функции. Ещё один факт: сегодня социологи констатируют увеличение бездетных семей. В результате научных открытий и достижений технического прогресса, различных социальных процессов, произошло ускоренное накопление знаний, изменение уровня и скорости жизни. Возникли новые условия для развития человечества. Вместе с ними появились и новые социально-психологические проблемы, такие как инфантилизм, изменение гендера личности. Меняющиеся объективные факторы внешнего мира создали условия для пересмотра приоритетов ценностей во внутренней сфере личности, её духовной культуры, а, следовательно, интересов, мотивов, потребности.

Учитывая, что культура — это ещё и практическая реализация общечеловеческих ценностей в делах и отношениях людей, процесс смены ценностей вовлекает различные социальные группы в новые качественные отношения, в том числе и негативные, что ведёт к формированию и развитию кризисных явлений как на субъективном, так и на объективном уровне. В последнее десятилетие о глобальном кризисе цивилизации настойчиво говорит и зарубежная, и отечественная наука, всё чаще обращается внимание на проблемы духовности, нравственности, культуры. Эта тенденция обусловлена, на наш взгляд, несколькими глобальными причинами: во-первых, переходом человечества от общества индустриального типа к обществу информационному, что влечёт за собой качественные изменения мировоззренческого характера. Во-вторых, мировой социальный кризис, проявляющийся во всех сферах жизнедеятельности человека через переоценку духовных и моральных ценностей, снижение нравственных критериев, изменение подходов к оценке субъективного и объективного восприятия реальности, развитие терроризма и экстремизма, усиление миграционных процессов, межнациональное противостояние и конфликты и как результат — ценностный кризис. В-третьих, усиление роли России во всех цивилизационных процессах и становление многополярности мира [6]. В этих случаях социально значимые ценности и институциональные ценности начинают заменяться обычными прагматическими целями, а ценностно-рациональное действие подменяется це-



лерациональным. Не имеющее абсолютных и самодостаточных целей – ценностей – общество теряет способность к органической эволюции и нормальному развитию. Поэтому в процессе преодоления причин и последствий социального кризиса особое значение приобретают органическая эволюция системы ценностей и ценностное управление. Вместе с тем, лишь через осознанное развитие духовной культуры человека, его способностей, можно добиться изменения в нашем мире, ориентированном на материальные ценности, и использовать огромный культурный

потенциал для других более высоких духовных целей. Таким образом, можно утверждать, что любые изменения, связанные с духовными ценностями, влекут за собой пересмотр культурных норм и традиций. Весь исторический опыт поколений, воплощенный в культурных ценностях, отражается в духовном мире личности, способствует её интеллектуальному и нравственному развитию, совершенствует духовную жизнь общества, определяет и направляет культурные процессы, как на уровне отдельных социальных групп, так и на уровне цивилизации в целом.

#### Библиографический список

1. Миронова Е.Н. Теория ценностей, её значение и место в современной науке. *Наука в современном обществе: состояние и тенденции развития*. Шахты, 2011.
2. Миронова Е.Н. Духовные ценности как основа единства российского народа. Вестник Дагестанского государственного университета. 2014; Вып. 5.
3. *Проблемы духовных ценностей в философии и культуре*. Новосибирск, 2014.
4. Миронова Е.Н. Духовность и нравственность в условиях социального кризиса. *Проблемы современного общества глазами молодежи*. Ставрополь, 2008.
5. Жикривецкая Ю.В. Профессионально-нравственное сознание как основа профессиональной культуры сотрудников органов внутренних дел. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 2.
6. Миронова Е.Н., Власов А.В. Становление духовности молодежи как фактор современной социальной политики. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 3 (46).

#### References

1. Mironova E.N. Teoriya cennostej, ee znachenie i mesto v sovremennoj nauke. *Nauka v sovremennom obschestve: sostoyanie i tendencii razvitiya*. Shahty, 2011.
2. Mironova E.N. Duhovnye cennosti kak osnova edinstva rossijskogo naroda. Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014; Vyp. 5.
3. *Problemy duhovnyh cennostej v filosofii i kul'ture*. Novosibirsk, 2014.
4. Mironova E.N. Duhovnost' i нравstvennost' v usloviyah social'nogo krizisa. *Problemy sovremennoogo obschestva glazami molodezhi*. Stavropol', 2008.
5. Zhikriveckaya Yu.V. Professional'no-nravstvennoe soznanie kak osnova professional'noj kul'tury sotrudnikov organov vnutrennih del. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 2.
6. Mironova E.N., Vlasov A.V. Stanovlenie duhovnosti molodezhi kak faktor sovremennoj social'noj politiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 3 (46).

Статья поступила в редакцию 28.12.14

УДК 165.42

**Savos'kina A.M.**, postgraduate, Department of Philosophy, Culturology and Religious Studies, Orenburg State Pedagogical University (Orenburg, Russia), E-mail: SAM\_2017@bk.ru

**THE ROLE OF VALUES IN SCIENTIFIC COGNITION.** In this article, the author draws attention to a problem of the role of values in scientific cognition. The purpose of this paper is to identify the reasons of contradiction in regard to the views on the role of values in scientific cognition. In the paper different points of views on the place of values in scientific cognition are compared. Traditional and contemporary works covering values in scientific cognition are analyzed. The relevance of this work is attributed to the necessity of re-thinking of the scientific cognition process and the role of values therein. The attention is focused on the relations of the rapidly changing world and the strengthening importance of values in the scientific cognition. The paper addresses the question of the contents of the terms "values" and "value-conscious cognition". The author notes that people's understanding of nature and man as part of nature changes.

**Key words:** values, scientific cognition, truth, science.

**А.М. Савоськина**, аспирантка каф. философии, культурологии и религиоведения Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: SAM\_2017@bk.ru

## РОЛЬ ЦЕННОСТЕЙ В НАУЧНОМ ПОЗНАНИИ

В данной статье автор обращает внимание на проблему роли ценностей в научном познании. Целью работы является выделение причин расхождения во взглядах на проблему роли ценностей в научном познании. Проводится сравнение различных точек зрения на место ценностей в научном познании. Анализируются традиционные и современные работы о ценностях в научном познании. Актуальность данной работы объясняется необходимостью в переосмыслении понимания процесса научного познания и роли ценностей в нем. Акцентируется внимание на связи быстро меняющегося современного мира с усилением роли ценностей в научном познании. Ставится вопрос о наполнении содержания понятия «ценность» и «ценностно ориентированное познание».

**Ключевые слова:** ценности, научное познание, истина, наука.

Познание является основным видом деятельности человека, а научное познание в этой деятельности давно занимает прочное место. В современном мире, когда погоня за успехом происходит в условиях высокой конкуренции, а наука стала мощным фак-

тором роста благосостояния общества, ценности в научном познании имеют особое значение. В эпоху когда, казалось бы, всё уже открыто, удивить человечество очень не просто. Но в тоже время многое в нашем мире остается загадкой, требуются всё

новые приборы, лекарства и прочее. В этой реальности, учёные в погоне за престижем обязательно должны руководствоваться определенными нормами, чтобы избежать катастрофы. Ценности в научном познании играют важную роль в определении того, чем можно и нельзя заниматься, как вести разработки и внедрять их чтобы не навредить окружающему миру и человеку. В связи с происходящим возрастает роль таких понятий как этика ученого и этос науки. А, как известно, любая этика, в том числе и этика учёного, всегда ценностно нагружена.

В данной статье под понятием «ценность» мы понимаем отношение между представлением субъекта о том, каким должен быть оцениваемый объект, и самим объектом. Если объект соответствует предъявляемым к нему требованиям (является таким, каким он должен быть), он считается хорошим, или позитивно ценным; объект, не удовлетворяющий требованиям, относится к плохим, или негативно ценным; объект, не представляющий ни хорошим, ни плохим, считается безразличным, или ценностно нейтральным [1]. В роли объекта может выступать непосредственно объект исследования или сама деятельность ученого. То есть, если речь идет об объекте исследования, например, популяции обезьян в Индии, для науки они являются позитивно ценными, так же, как и деятельность ученых, которые этим занимаются. При активном размножении обезьяны наносят вред людям, помимо этого, положительная ценность такого исследования – обогащение науки. В тоже время, отдельно лежащий кусок асфальта вдоль обочины является ценностно нейтральным для науки. Если говорить конкретно о деятельности учёного, то позитивно ценная деятельность не должна наносить вред человечеству и всему окружающему миру, не должна противоречить нормам, принятым в обществе и непосредственно в научном сообществе, должна приносить пользу и т. п.

Вопрос о роли ценностей в научном познании поднимается достаточно давно, но остается открытым. В разные периоды отношение к этой проблеме менялось, дискуссии продолжаются и в настоящее время. Учитывая этот факт, мы можем предположить взаимосвязь социальных и экономических процессов, происходящих в обществе, с изменением отношения учёных к вопросу о роли ценностей в научном познании. В определённые периоды жёсткая внутренняя политика задавала направление в развитии науки. Наполнение самого понятия «ценность» также может быть зависимо от того, что происходит вокруг.

Рассмотрев работы по проблеме роли ценностей в научном познании, мы выделили две противоположные точки зрения. Сторонники первой – отрицают наличие места для ценностей в научном познании. Например, представитель неопозитивизма Р. Карнап аргументирует свою позицию тем, что ценности вводят исследователя в заблуждение. Он говорит, о «чистой науке» полностью свободной от ценностей и оценок [2, с. 25]. Под «чистой наукой» понимается наука свободная от метафизических и теологических высказываний, и сам процесс научного познания представляется как узконаправленный процесс, свободный от каких-либо ценностных убеждений. Такие взгляды не случайно находят отражение и в наше время, одной из сильных сторон в этом случае, является получение «наиболее объективного знания», в отличие от науки, в которой имеют место ценности. Для получения «объективного научного знания» необходимо использовать метод логического анализа. Знания представляются в виде формально-логических символов, ведь в научном описании ученый может говорить только о фактической структуре объектов, а не об их «сущности». Существует только опытное познание, которое основывается на том, что нам непосредственно дано (*das unmittelbar Gegebene*) [3]. В научном познании не может быть места субъективно переживаемым качествам, потому что это не является сутью познания. То, что люди соединяют посредством языка, представляют собой структурные формулы. В этих формулах представлено содержание исключительно общего познания людей. Но вопрос в том, возможно ли это на практике? В результате критики этой позиции возникло много других вопросов, ответы на которые дают представители второй точки зрения полагающие, что без ценностей научное познание немыслимо. Среди них Т. Кун. В работе «Структура научных революций» он показал особую роль ценностей и оценок на переломных этапах развития науки, когда приходится искать совершенно новые решения, выбирать между различными подходами, намечать направление дальнейших исследований. Кроме того, в его работах ценностями в науке объявляются, например: *парадигма*, нормы принятые в научном сообществе, польза науки для общества и др. [4]. Наличие ценностей объясняется участием че-

ловека в процессе познания. Эти две позиции заняли довольно прочное место в философии науки. В них есть принципиальное отличие – это взгляд на процесс научного познания совершенно с разных сторон. Одни говорят об абсолютной объективности научного знания, другие сделали акцент на том, как и в каких условиях, это знание формируется. Т. Кун обратил внимание на работу ученых в определенном научном сообществе, Р. Карнап говорил скорее об отдельно взятой работе конкретного ученого.

Однако существуют и менее категоричные варианты, в которых ценности где-то имеют место, а где-то нет. В данном случае мы обращаемся к работам современных учёных, поскольку важно понять, каково отношение к этой проблеме в нынешних социально-экономических условиях, на данном этапе развития науки и культуры.

В современных источниках всё больше речь идет о присутствии «человеческих смыслов» в науке, ведь в основе принципов, методов, идеалов и норм научного исследования лежит, в том числе и ценностно ориентированный подход. И это не удивительно, люди сами создают науку, и вполне закономерно, что она насыщена пронизана ценностями. Осуществляя работу над чем-либо, человек вкладывает в это определенный смысл, когда речь идет о науке, тем более.

Кроме того, отмечается тенденция изменения во взглядах на человека, как часть природы, а также на саму природу. В результате таких изменений позиция исследователя, как внешнего наблюдателя исчезла не только гносеологически, но и онтологически. Человек не только в качестве субъекта, не только через условия познания, но через физическое и ценностное свое бытие оказался включенным во внутринаучный контекст [5, с. 84-85]. Среди предпосылок для этих изменений – антропологический переворот конца XIX века. Когда Кьеркегор, Шелер, Шопенгауэр, Ницше, Дильтей и другие философы того времени, повернули проблемный вектор исследований в сторону человека, сделав акцент на ценность самого человека. Возникло понимание особенной значимости человеческой жизни. Открылся взгляд на человека как свободного создания, где особую роль играют ценности или их отсутствие [6, с. 71]. Процесс антропологизации начинает проникать не только в гуманитарные, но и в естественные науки. При этом в дальнейшем, учёными всё больше видится связь человека с природой и взаимозависимость одного и другого. Природные комплексы изучаются не только сами по себе, но и сам человек рассматривается как часть этой системы.

В литературе встречается и такая точка зрения, что «научная система ценностей опирается на принцип наибольшей адекватности отражения объективного мира средствами человеческой способности» [7, с. 16]. Максимально возможная адекватность в науке представляется в виде истины, а под максимальной неадекватностью нужно понимать заблуждение и ложь. Непосредственно истинное научное знание представляется как абсолютная ценность в науке. В настоящее время человечество находится на пороге формирования нового стиля мышления [7]. Этот новый стиль мышления выражается в том, что мы начинаем по-другому смотреть на процесс познания, который остался таким же, как и прежде. Взгляд на научное познание полностью свободное от ценностей, сменяется на видение этого процесса с других сторон. Происходит это постепенно, потому что и в том и в другом случае есть как сильные, так и слабые стороны. Происходящее вполне закономерно. В условиях «переоценки ценностей», возможна выработка более полноценной системы познания, когда процесс получения истинного знания рассматривается в комплексе с различными факторами. Такая система не исключает, с одной стороны, полное участие всех систем ценностей и учет всех осознанных и неосознанных форм мышления, с другой [7, с. 17].

В современных работах, посвящённых ценностям, как и в работах предшественников, затрагивается проблема ценностей в различных науках. Мнения учёных разнятся, но можно выделить и некоторые общие черты. Так, относительно естествознания отмечается, что в самих природных объектах нет каких-либо ценностных измерений и что в получаемом знании нельзя смешивать факты и ценности. Но в тоже время, ценностно-нейтральной позиции необходимо придерживаться в рамках конкретного научного сообщества и в конкретной познавательной деятельности. А в случае рассуждения на такие темы как, например глобальные проблемы, крайне сложно, да и практически невозможно не прибегать к оценкам. В социальном познании учёным приходится еще сложнее. Реальность, которую они изу-

чают, – индивидуальная и коллективная деятельность людей – в отличие от явлений природы насквозь пронизана ценностями [8, с. 6]. Также отмечается, что присутствие ценностей в «науках о культуре» настолько привычно и выглядит настолько гармоничным, что кажется явлением само собой разумеющимся [9, с. 206]. Такие позиции можно связать с тем, что объекты естествознания «ведут» себя в соответствии с законами природы, а поведение или деятельность людей описывается «интенционально», выводится из «внутренних» и, как следствие, скрытых, психически определенных мотиваций [10]. Понятие объективной истины необходимо как для естественных, так и гуманитарных наук, но с учётом специфики гуманитарной и естественно-научной истины [10]. В рамках социального познания ценности позволяют различать знание о социальном от знания о должном [10, с. 224].

Особую роль в научном познании играют ценности в процессах постановки цели, формулировки задач и выработки методологии научного исследования. Становится очевидным наличие различных функций ценностей в познании. Для понимания природы и возможностей конкретного вида научного познания, например, гуманитарного, его целей, задач, методологии и структуры необходимо и осознание места и роли ценностей в нём [9, с. 206].

При анализе научных источников мы обратили внимание на то, что в процессе обсуждения ценностей в научном познании, крайне редко уточняется, о каких именно «ценностях» идет речь, что подразумевается под «ценностно ориентированным подходом». За общими словами часто находится скрытый смысл. Для более ясного понимания проблемы, необходимо определять, что подразумевается под «ценностями». Но и это сделать не так-то просто. С одной стороны, о ценностях известно уже довольно много, есть довольно четкие определения, хотя их наполнения разнятся, но общий смысл схож. С другой стороны, сказать, о чём конкретно идет речь в каждом случае употребления понятия «ценности», довольно сложно.

Анализ роли ценностей в научном познании показал, что существуют различные взгляды на эту проблему. Имеется много аргументов свидетельствующих о том, что на разных этапах развития науки ценности имеют определенное место, и роль их в этом процессе различна. Известно, что научное знание включает ценностные параметры а, следовательно, не может быть этически не нагруженным. Объективное и истинное знание, как и прежде, является высшей ценностью научного познания. Есть также и четкие позиции об отсутствии ценностей в научном познании. Для понимания сущности изучаемой нами проблемы, имеет большое значение, какой подход для этого выбран, и с какой стороны посмотреть на проблему. С изменением взглядов на роль ценностей в научном познании, изменяется сам подход к пониманию объективности научного знания. Мы говорим о присутствии «человеческих смыслов» в познании, поскольку из системы построения научного знания нельзя исключить человека. Объективное знание перестает быть «знанием без человека».

Многочисленные проблемы современности диктуют все новые и новые задачи для учёных. Процессы в социальной и экономической сферах, как напрямую, так и косвенно, оказывают влияние на то, что происходит в науке. Учёные в своей деятельности ориентируются не только на научную школу, в которой работают, и собственные научные интересы, но и в какой-то мере, могут находиться под влиянием, например политическим. В тоже время от науки во многом зависит развитие конкретного государства и человечества в целом, и при расстановке приоритетов в исследованиях, делается ставка на экономическую и политическую выгоду.

Нынешнее время можно назвать эпохой серьезнейшей «переоценки ценностей». Причём большой вопрос, в каком направлении происходит эта переоценка. Поэтому очень важно понимание роли и места ценностей в процессе научного познания. Комплексный учёт этих аспектов, а также социально-экономической и политической обстановки и других факторов будет способствовать рождению «объективного научного знания».

#### Библиографический список

1. *Философия: Энциклопедический словарь*. Под ред. А.А. Ивина. Москва, 2004.
2. Carnap R. *Philosophy and Logical Syntax*. L., 1935.
3. Карнап Р., Ган Г., Нейрат О. Научное миропонимание – Венский кружок. Перевод Я. Шрамко. *Логос*. 2005; 2.
4. Кун Т. *Структура научных революций*. Москва, 2009.
5. Черникова И.В. О диалектике субъективного и объективного в научном познании. *Известия Томского политехнического университета*. 2010; 6.
6. Савоськина А.М. Понятие «ценность» в работах Хайдеггера и Ницше. *Вестник ОГУ*. 2014; 7.
7. Купарашвили М.Д. Другой взгляд на теорию познания. *Вестник Омского университета*. 2012; 3.
8. Филатов В.П. Социальное познание и ценности. *Эпистемология & философия науки*. Т. 12, № 2.
9. Щербakov Д.А. Знания и ценности: параллельные миры или неорганическое единство? *Вестник ОГУ*. 2009; 7.
10. Бараш Р.Э. Истина и ценности как ориентиры социального познания. *Эпистемология & философия науки*. 2013; Т. XXXVI, № 2.

#### References

1. *Filosofiya: 'Enciklopedicheskij slovar'*. Pod red. A.A. Ivina. Moskva, 2004.
2. Carnap R. *Philosophy and Logical Syntax*. L., 1935.
3. Karnap R., Gan G., Nejrat O. Nauchnoe miroponimanie – Venskij kruzhok. Perevod Ya. Shramko. *Logos*. 2005; 2.
4. Kun T. *Struktura nauchnyh revolyucij*. Moskva, 2009.
5. Chernikova I.V. O dialektike sub'ektivnogo i ob'ektivnogo v nauchnom poznanii. *Izvestiya Tomskogo politehnicheskogo universiteta*. 2010; 6.
6. Savos'kina A.M. Ponyatie «cennost'» v rabotah Hajdeggera i Nicshe. *Vestnik OGU*. 2014; 7.
7. Kuparashvili M.D. Drugoj vzglyad na teoriyu poznaniya. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2012; 3.
8. Filatov V.P. Social'noe poznanie i cennosti. *Epistemologiya & filosofiya nauki*. T. 12, № 2.
9. Scherbakov D.A. Znaniya i cennosti: parallel'nye miry ili neorganicheskoe edinstvo? *Vestnik OGU*. 2009; 7.
10. Barash R. E. Istina i cennosti kak orientiry social'nogo poznaniya. *Epistemologiya & filosofiya nauki*. 2013; T. XXXVI, № 2.

Статья поступила в редакцию 30.12.14

УДК 94(470.620)

**Shalimova L.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Social Advertising and International Law, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: Shalimova-Istra @ mail.ru

**COLOR ATOMISM OF SYMBOLS.** This article explains the idea that all things are composed of independent elements (atoms), which are based on the movement, connection and disconnection of various elements of color particles, embodying the image, idea and sense in the archaic, on the object of cognition of causal relations, on nature and world. The author states the objective of this article as the carrying out of an analysis of the identity of symbols of the ancient and modern time. These symbols are like ideas or formations that captivate, destruct or astonish. The article deals with the process of understanding the causal relationships of color



interpretation of symbolism, reflecting signs of historical heritage in the traditional rules and rites in heraldry, posters, awards, as value priorities in human culture. In conclusion, the author reveals people's new interest in the rites, rituals in the modern world, especially at the level of corporate values that require color correction.

**Key words:** atomism, heraldry, symbols, family roots, print, outline, passport.

*Л.А. Шалимова, канд. филос. наук, доц. каф. социальной рекламы и международного права филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск Московской области, Email: Shalimova-Istra@mail.ru*

## ЦВЕТОВОЙ АТОМИЗМ СИМВОЛОВ

В данной статье обосновывается идея о том, что все вещи состоят из самостоятельных элементов (атомов), которые ос-новываются на перемещении, соединении и разъединении тех или иных элементов цветowych частиц, воплощающих образ, идею, смысл в архаике, на предмет познания причинных связей, на природу и мир. Целью данной статьи является анализ своеобразия символов древних и современных, как некоей идеи или образования, которые покоряют, разрушают или поражают. В статье рассматриваются процессы понимания причинных связей цветовой интерпретации символизма, отражающего знаки исторического наследия в рамках традиционных правил и обрядовости в геральдике, эмблемах, наградах, как ценностных приоритетов в культуре человека. В заключении раскрывается интерес к формированию самой обрядовости, ритуалов в современном миропорядке, в том числе и на уровне корпоративных ценностей, требующих цветовой корректировки.

**Ключевые слова:** атомизм, геральдика, символика, генеалогический корень, печати, намет, паспорт.

Философы отмечают, что все вещи состоят из самостоятельных элементов (атомов) и что все совершающееся основывается на перемещении, соединении и разъединении этих элементов, о чём было известно с незапамятных времён, обозначающих такие разнообразные цветowych частицы, как знак, образ, идею, то или иное образование, которому придавался особый смысл. Смысл символа не может быть понятным для тех, кто не принадлежит к этой группе людей, потому что каждый символ является, как правило, намёком на то, что находится сверх или за чувственно-воспринимаемой чертой того или иного образования. Например, разнообразная символика дохристианского периода, современная или более современная христианская символика – крест, как символ божественного проявления. Вся повседневная жизнь человека наполнена символами, которые разрешают или запрещают, поражают или покоряют. «Все можно считать только символом, за которым скрыто ещё нечто другое» [1, с. 31].

С этой позиции можно трактовать любой цвет в атомизме символов, что является влиятельным в воззрениях на мир и природу там, где допускается механическое понимание причинных связей, по отношению к целостному рассмотрению цветовой интерпретации символизма как такового, в стиливой особенности архаики в априори, как возможности познания. В своём обозначении атомизм выполняет определённую роль.

Необходимо начать с того, что изучением удивительно богатых и разнообразных геральдических материалов занимается геральдика – наука о гербах, потому что герб есть условное изображение, которое является символом и одновременно отличительным знаком того или иного государства, города, рода, отдельного лица, как отражающий знаки исторического наследия и традиционных правил. Гербы различались расцветкой и рисунком, при этом описывались по строго заведённым правилам и при помощи специальных элементов, которые имели определённое значение, не только по цвету, но и по форме, посредством которых можно было определить страну, род, владельца. Они как бы образовывали своеобразную азбуку, отображая значимые элементы, принятые в том или ином государстве, на конкретном материале, отдельным лицом. Более того, они с успехом переко-дировывают и в иные сферы деятельности человека, появляясь на печатях, монетах, архитектурных памятниках, надгробиях и т.д.

Древний мир оставил после себя многочисленные памятники литературы, искусства, архитектуры, рассказывающих о прошлой символической и эмблематике, которые были использованы не только странами, городами, но и отдельными личностями, отличившимися общественным или имущественным положением. Потому как символы и эмблемы передавали характерные особенности, как и местные отличия, философские и политические события. Необходимо помнить и о том, что гербы появились не на «пустом месте», а прошли долгий путь своего развития, начиная от седой древности, передаваясь из поколения в поколение. Такая эволюция характерна не только для России, но и для других стран. Благодаря археологам, по многим находкам можно проследить изменения на уровне древнеславянских и русских гербов, потому что символическая эмблема была удобна тем, что понималась каждым, кто с ней соприкасался. Они были нужны в бою для увековечивания событийного ряда, рат-

ных подвигов своих героев и изображали историческое наследие владельца. Геральдика не допускала одинаковых гербов и имела определённые правила создания, всякое нарушение считалось позором. Кроме корон, в геральдике употреблялись каски, тюрбаны, береты, папские тиры, кардинальские и епископские шляпы и т.д. Позднее у суверенов герб покрывали мантией государственного цвета, а у князей – малинового, бархатом на горностаевом меху. Все эти особенности западноевропейских феодальных гербов были разработаны в стройную систему. В России гербы играли определённую роль и исполнялись в двух стилях: готики и рококо, тесно связанными с произведениями искусства, своеобразно представленного стилями, красочно и пышно. В России существовало много гербов, отражавших историческое прошлое. Над всей многотысячной армией родовых гербов главенствовал основной – герб Российской империи – двухглавый орел, увенчанный коронами, с распростёртыми чёрными крылами над всей страной [2, с. 91].

Значение эмблемы трудно переоценить, потому что каждая из них помогает восстановить исторический путь страны, воспитать любовь к родному краю, гордость за свою Родину, стремление поддерживать и прославлять её славные традиции. При этом цвет лучше всего символизирует просветительскую силу человеческого разума, избравшего мировой демократической эмблемой цветovou символику, что вдохновляет творческие силы человечества на создание грядущего общественного многостроительства, единения народов, мощи трудового подъёма. Именно так характеризовал учёный К.А. Тимирязев своё отношение к цвету [3, с. 72].

Более того, его мнение получило своё продолжение в тех людях, которые своим трудом украсили страну, умножая её богатства. Они в торжественной обстановке награждались и продолжают награждаться за трудовые и боевые подвиги, продвижение науки и полётов в космическое пространство, освоение глубин мирового океана нагрудными знаками отличия с изображением советских и российских эмблем, наследуя исторический путь и путь нашей родины.

Тем не менее, в некоторых символических культурах ценностные отношения, как и верования, чётко ранжированы, что не уменьшает роли каждой из них. Во многих культурах и этносах относительные приоритеты и связи между разделяемыми ценностями не совсем ясны, но представлены. Это касается современных отношений мирового пространства и военной доминанты, некоторых позиционных начал, тех или иных лидеров держав. В первом случае достигается большой эффект с точки зрения влияния на поведение людей, так как у них формируется уверенность в том, как некая культурная и человеческая ценность должна формироваться и преобладать в случае конфликта интересов наряду с символической-цветовой доминантой данного событийного ряда [4, с. 17].

Наряду с этим, в современном миропорядке главенствует более новое, находясь на уровне культуры корпоративных отношений. В них присутствует разнообразная символика и цвет, отображающие деятельность той или иной фирмы, корпорации, политического и общественного устройства, для поддержания культуры в критических ситуациях, организационных кризисах,

на уровне определения критериев, в области вознаграждений и статусов. Любая культура организации может изучаться через призму или систему наград и привилегий. В этой связи значимы организационные символы и обрядность, выражающиеся не только через легенды и саги, но и становящиеся частью организационного фольклора, проводимые через различные ритуалы (стандартные и повторяющиеся мероприятия коллектива, проводимые в установленное время и по специальному поводу, для оказания влияния на поведение и понимание работниками организационного окружения). Ритуалы, представляющие систему обрядов, которые становятся частью корпоративной культуры (соблюдение ритуалов, обрядов и церемоний усиливает самоопределение работников). При анализе атомизма корпоративной культуры следует выделить три основных момента: базовые предположения, ценности, «символика», документы, в которых описаны ценностные ориентации, легенды и мифы на уровне следующих показателей: «толщина», «широта», «разделяемость взглядов», конфликт организационных культур [5, с. 133].

С появлением типизации организационных культур цветовой атомизм разделяется на две стороны: знание типовой корпоративной культуры и её возможности прогнозировать поведенческий уровень в той или иной организационно-действенной системе, столь необходимой, для совершенствования цветовой и символической обрядовости, церемониалов, радикальности; знание преобладающей цветовой, формообразующей культуры, при корректировке «правил игры», в области организационной эффективности и морали.

В этой связи необходимо отметить самое широкое распространение знаков качества, которые являются своеобразным компасом среди бесчисленного множества товаров. Выявляя единство мировой культуры и её цветовые каноны, необходимо обозначить почву для согласования различных форм, появляющихся в разнообразных культурологических направлениях общечеловеческих нормах, ценностях, идеалах. При этом переходе, по прогнозам многих учёных, некоторые специфические черты национальных культур будут утрачиваться. Они будут или смогут принимать глобальный характер, в объеме понимания разнообразных черт массовой культуры, отражённых в рекламе. По мнению все тех же ученых, в обозримом будущем не ожидается исчезновение различий между культурами, потому что помехой будет различие языковой культуры народов.

Далее, рассматриваемые перспективы развития мировой культуры, которая во многом зависит от того, как будут складываться взаимодействия двух тенденций – к сохранению уникальности культур или к их унификации. Разрешение этой данности следует отнести к предметному анализу футурологии, как к науке обозримого будущего.

При осуществлении преобразований в культуре цветового обозначения на предмет атомизма символов возникают радикальные изменения в содержании самой культуры, для чего требуются более значительные и динамичные корректировки фундаментальных преобразований морали, эстетики, культуры, философских начал.

#### Библиографический список

1. *Философский словарь*. 22 издание. Москва: Республика, 2003.
2. Люк Бенуа. Знаки, символы, мифы. Москва: Астрель, 2004.
3. Галан А.И. *Миф и символ*. Москва, 1993.
4. Драчук В.С. *Рассказывает геральдика*. Москва: Наука, 1977.
5. Родин О.М. *Концепция происхождения и сущности организационной культуры*. Москва: Школа бизнеса МГУ, 2002.

#### References

1. *Filosofskij slovar'*. 22 izdanie. Moskva: Respublika, 2003.
2. Lyuk Benua. *Znaki, simvol, mify*. Moskva: Astrel', 2004.
3. Galan A.I. *Mif i simvol*. Moskva, 1993.
4. Drachuk V.S. *Rasskazyvaet geraldika*. Moskva: Nauka, 1977.
5. Rodin O.M. *Koncepciya proishozhdeniya i suschnosti organizacionnoj kul'tury*. Moskva: Shkola biznesa MGU, 2002.

Статья поступила в редакцию 14.12.14

УДК 340.12.

**Shalimova L.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Social Advertising and International Law, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: Shalimova-Istra @ mail.ru

**IDEOLOGICAL IMAGE OF THE PHENOMENON OF COLOR IN CULTURE.** In this article, the author traces the process of ideological image of a set of beliefs, manipulation of consciousness of the human psyche through color, including policies to create an image, a friend or an enemy. The paper clarified the possibility of red and orange "revolutionary" colors, their dominant position. The author presents the classic colors that embody the state, strong position, sophistication and stability, ready to go. The work traced insight into the popular business suit color (blue). This trend is complemented by consideration of color to protect themselves from attack "caustic-Synthetic of colors". The author seeks to trace the process of interesting color applications in the historic phases of human development, which helps to understand the psychological experiences of respected researchers in the field of foundations imageology and business communication.

**Key words:** intelligence, facial expressions, archetype, visual energy of color, tradition attributes of prestige, social status, Lüscher test, an expansive activity.

**Л.А. Шалимова**, канд. филос. наук, доц. каф. социальной рекламы и международного права филиала Российского гос. социального университета г. Дедовск Московской области, Email: Shalimova-Istra @ mail.ru

## ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ ФЕНОМЕНА ЦВЕТА В КУЛЬТУРЕ

В данной статье автор прослеживает процесс идеологического имиджа в комплексе верований, манипулирования сознанием человеческой психики посредством цвета, в том числе и для создания образа политика, друга или врага. В статье выяснены возможности красного и оранжевого «революционных» цветов, их доминирующего положения. Автором представлены классические цвета, воплощающие государственность, незыблемость положения, утонченность и устойчивость, готовность к действию. Прослеживается представление популярного цвета делового костюма (синий). Данное направление дополняется

рассмотрением цветовой самозащиты от наступления «едкой цветовой гаммы – синтетической». Автор стремится проследить сам процесс интересных цветowych применений в исторических фазах развития человечества, в котором помогают разобратся психологические опыты авторитетных исследователей в области основ имиджологии и делового общения.

**Ключевые слова:** интеллект, мимика, архетип, визуальная, энергия цвета, традиции, атрибуты престижа, социального статуса, тест Люшера, «экспансивную деятельность».

В данном контексте рассматривается идеология как таковая и ей присущий имидж в комплексе верований разнообразными социальными классами. На страницах философского словаря Ж. Дидье наше внимание обращают на следующее: «Таким образом, все верования, выраженные как политическими, так и общественными учениями, ориентированы на те или иные действия. Они направлены к тем или иным государственным правлениям и правительствам, партиям социальных классов, живущих ради идеала или определенной доктрины, отрицающей иное миропонимание существующего порядка и сводящегося или имеющего место быть, построенных на представлениях» [1, с. 147].

Не менее ярко осветил собой целый период в истории нашей страны пролетарский красный цвет, в прямом смысле став знаменем новой идеологии, переходом в новый период жизни, на новую систему взглядов и отношений, чем себя и озаменовал оранжевый цвет на Украине. Сила воздействия невербальных компонентов новых идеологий, которые приводят в движение массы людей, была наглядно продемонстрирована в режиме реального времени. Возможность продуманного манипулирования глубинными слоями человеческой психики посредством цвета была ещё раз доказана современными политтехнологиями и имиджмейкерами. И это заставляет гораздо серьезнее относиться к цвету, как к средству создания образа политика, успех которого во многом зависит от того, насколько его образ соответствует ожиданиям людей. В подсознании каждого человека хранятся изначальные образы, архетипы, общие представления, в соответствии с которыми мы знаем какие качества, какое мировоззрение, какими жизненными принципами должен обладать кандидат, чтобы справиться с этой ролью. Например, признанный король политической рекламы Жак Сегел, с помощью которого в президентские кресла усаживались Франсуа Миттеран (дважды), во Франции, Франц Вранцицкий в Австрии, Леха Валенса и Александр Квасневский в Польше, Йожеф Анталла в Венгрии и многие другие. Данный автор выдвинул уже ставшие хрестоматийными «Десять заповедей» Жака Сегала. Голосуют за человека, а не за партию. За идею, а не за идеологию. За будущее, а не за прошлое. За социальный образ, а не политический; за человека-легенду, а не за посредственность. Голосуют за судьбу, а не за обыденность; за победителя, а не за неудачника; за подлинность, а не за фальшь; за активность, а не за пассивность; за себя, а не за кандидата. Психологические характеристики цвета при этом имеют не последнее значение, равно как и визуально-яркий образ политика, соотносящийся не только с поведением, но и с высказываниями. Эмоциональность и близость того или иного «полюбившегося» политика среди интересов обывателей быстро делает их афоризмами, популяризирует героя.

Правители всех времён успешно использовали возможность красного цвета для подчёркивания своего доминирующего положения. Облаченные «в красное», они словно окутаны энергией этого цвета, потому что сконцентрированная энергия всегда притягательна для других. Человек в красном одеянии производит впечатление готового к действию, бодрого и сильного, даже при превосходстве соперника в росте и физическом развитии. Красный цвет всегда ценился правителями. «Простым смертным» запрещался красный цвет для ношения. Данный цвет есть статус цвета власти и царствующих, т.е. багряно рождённых правителей Византии. Красные плащи русских князей, красные мантии, отороченные горностаем у царей, королей, императоров – непременный атрибут власти. Как и красные пиджаки перестроенного периода, когда внезапно разбогатевшие «новые русские» всеми способами искали возможность демонстрации своих возможностей и безнаказанности «больших денег».

В меньшей концентрации красный цвет не теряет своей притягательной силы, поэтому его часто используют как акцент, вносящий нотку энергичной деятельности в классический имидж делового человека. Не все могут позволить себе эпатировать публику появлением в красной рубашке или красном пиджаке. Красный галстук могут позволить себе все. Красный способен добавить энергичности, деятельности в стабильность делового костюма. Яркий акцент удерживает внимание. В другом случае,

имиджмейкеры могут буквально прописать такой яркий галстук для постоянного ношения, учитывая богатую мимику политика, которая не позволяет долго сохранять на лице выражение глубокого интеллекта. Нелегко и не просто отыскать фотографии прошлых президентов США с соответствующим их положению выражением лица. Они полностью зависят от плохо контролируемой мимики, а галстук, «бьющий» в глаза, способен отвлечь пристальное внимание электората. Коричневый цвет во все времена реформ, перемен и старта национальных проектов способен «похоронить» политика. Коричневый – излюбленный цвет английской аристократии, символизирующий приверженность старым и добрым традициям. Он тёплый, уютный, добротный, устойчивый, устоявшийся, массивный, достигший материального и общественного благополучия; это реализовавшийся, исчерпавший творческий порыв и жизненную силу красный. Несовместимое с духом времени сопротивление переменам характеризует коричневый цвет как отсталый, ретроградный, застойный, костный, не гибкий и не способный адаптироваться к запросам времени. Коричневый цвет, в окружающем вихре перемен и резкого скачка развития, воспринимается как пятно голой неплодородной земли среди буйства летней зелени. Восприятие цвета меняется с потребностями людей в тех или иных эмоциях. Коричневый – это цвет обретения безопасности и физического комфорта. Исходя из определений по Макс Люшеру, «в коричневом цвете нуждаются люди, лишённые домашнего очага, земных благ, особенно беженцы, потерявшие связь со своими корнями, лишившиеся прежней уверенности в завтрашнем дне» [2, с. 132].

Представляя классические цвета делового костюма, следует отметить, что на фоне белого цвета агрессивность почти всех цветов (кроме красного) спадает, а на фоне чёрного цвет становится доминирующей и все охватывающей фобией. И всё же именно чёрный классический цвет костюма делового человека обязателен для гардероба. В особых случаях – фрак или смокинг. По своей сути чёрный цвет является отказом от любого цвета, отречением от эмоций и чувств, отстранённостью и обособленностью. Поэтому он и воспринимается как воплощение незыблемости положения, беспристрастности и выглядит утончённым в вечерних нарядах и праздничных костюмах, которые помогают «обрести вес и устойчивость положения». Светлые тона, напротив, воспринимаются более лёгкими, воздушными, ассоциируются с подвижностью, лёгкостью на подъём, готовностью к действию.

Серый цвет воспринимается более лёгким и невзрачным. Это цвет серых будней, монотонной работы, пассивности. «Серые мышки» стремятся отгородиться от любого внешнего воздействия, спрятаться, избежать любых обязательств, цвет нежелания что-либо делать. С ярким образом публичного человека он не совместим. Потому серости в рядах политиков практически не встретишь, всё большей популярностью пользуется синий цвет костюма, делится своим мнением в книге «Символика цвета» автор Т. Забздаева. «Синий – цвет морской и небесной дали, цвет перспективы, в том числе перспективы развития и простора возможностей. Синий – цвет глубины, большого объёма, глубинного знания. Синий цвет лишает ситуацию напряжения, уравнивает эмоции, устанавливает связи с окружающими. Синий – цвет верности, цвет глубоких чувств, способности сопереживать, созерцать. Он вечность, преемственность традиций и непреходящих ценностей, плодотворной интеллектуальной деятельности. Не удивительно, что этот цвет так популярен у политиков» [3, с. 57].

Необходимо согласиться и с тем, как современными психологами выявлена цветковая самозащита и атака, исходящая от притягательности оранжевого цвета, как символика для революции, по тесту Люшера означающая «экспансивную деятельность», «освоение новых сфер». Бодрый и энергичный, вовлекающий в уже идущие действия, он достаточно возбуждает для того, чтобы подтолкнуть к действиям и, в то же время, не столь агрессивен. Его последствия, как правило, становятся заметны, как только схлынет волна всеобщей эйфории. И тогда на смену красным революционным галифе приходят благородные белые



мундиры, а на смену оранжевым шарфам и свитерам – военная амуниция. Белый цвет отождествляет чистоту и невинность. Он – цвет непричастности к грязным политическим технологиям. Совершенный цвет, гармонично вобравший в себя всё и стоящий выше всех страстей и эмоций. Цвет парадных одежд, цвет свя-тых, цвет невинных жертв, цвет идеала.

Зелёный цвет представляет цвет воинского долга, при всём богатстве палитры разнообразных оттенков этого цвета используется политиками довольно редко. Слишком противоречивые чувства он вызывает. С одной стороны, это цвет роста и развития, цвет «гибкого напряжения», волевого акта в работе, упорства и настойчивости, отстаивания своих прав, ожидания признания. С другой стороны, зелёный – это цвет незрелости, гордости и желания чувствовать своё превосходство над другими, желание доминирования своих взглядов, желания взойти на пьедестал, морализировать и поучать других. Изобилие зелёного цвета в эмблеме «Яблока» не смогло помочь партии «вырасти и налиться соком». Члены данной партии упорно избегают энергичных, деятельных цветов и «взросления», как принятия некой ответственности. По авторитетному мнению авторов обширного труда «Психология восприятия» – Б. Величковского, В. Зинченко, А. Лурия, – можно сделать следующие прогнозы, – «<...> из-за такой гремучей смеси противоречивых ассоциаций, к выбору зелёного следует подходить с осторожностью. Как правило, политики предпочитают тёмно-изумрудный, изумляющий, властный и сине-зелёные оттенки, в которых проявляется напор и жизненная сила зелёного, которая уравнивается глубиной и благородством синего» [4, с. 28]. Оттенки военной формы – оливковый, хаки – пользуются «бешеной» популярностью не только в периоды военных конфликтов, но и в более мирное время, они не теряют своей актуальности. Аура героизма, смелости, мужества, доблести защитников отечества, готовности к служению интересам страны никому ещё не мешала. Пристрастие к военным мундирам позиционирует политика как человека долга, неизменно вызывает неосознанное уважение и закрепляет за политиком право на единоличное принятие решения – приказы не обсуждают. Потому военные мундиры неизменно пользуются популярностью у диктаторов. Но и при привычном классическом покрое делового костюма военные оттенки подчёркивают неотъемлемо мужские качества политика.

Возвращаясь к примерам недавнего прошлого, можно было наблюдать интересные цветовые применения на уровнях первых лиц Российской Федерации. Специалистами отмечены игровые моменты цветовой гаммы с патриотическим настроением электората, указывая на примере первого лица государства в России, старательно одевающегося в цвета российского флага. «Среди

окружающей его массы политиков он один завернут в триколор: насыщенно синий костюм, белоснежная рубашка, красный галстук» [5, с.11], удачно подводит психологическую основу данному обстоятельству научно-исследовательская работа О. Дорофеевой «Сдвиг цветовой чувствительности как индикатор эмоциональных состояний». Цвет – мощное средство воздействия на психику человека. Сила его в том, что цвет обходит любые защитные механизмы сознания и действует на бессознательном уровне. Цвет возбуждает предсказуемые чувства и эмоции, и это делает его эффективным инструментом психологических манипуляций. Длительный успех влияния на жизнь общества оказывают религиозные организации, политические партии и разнообразные шарлатаны и аферисты при умелом использовании цвета как инструмента управления поведением, мнениями и чувствами других. «Восприятие цвета, отношение к нему и потребность в нём меняется в зависимости от сложившейся психологической обстановки. Доминирующие в обществе взгляды обосновывают и доминирование соответствующих цветов. Переломные моменты истории, когда старые идеологические системы рушатся и на смену им рождаются новые, как правило, сопровождаются и революцией цвета. Эта взаимосвязь перемены идеологии и перемены доминирующего цвета успешно взята на вооружение творцами «революций под ключ», способен сконцентрировать в себе всю стоящую за конкретной идеологией систему взглядов и отношений. При этом, термины «красные», «белые», «голубые», «красно-коричневые», «зелёные», «оранжевые» говорят сами за себя» [6, с. 17] – в выявлении данного положения помогают разоб-браться научно-психологические работы следующих авторов: В. Драгунский «Цветовой личностный текст» и А. Ковальчук «Основы имиджологии и делового общения».

Влияние цвета столь велико, что его изучением занимались с давних времён и продолжают изучать до сих пор. Эффективное применение цвета как инструмента влияния, цвета как оружия, ежедневно демонстрируется в прямом эфире. Недооценивать действенность этого инструмента, как идеологического влияния, уже невозможно. Он один из самых эффективных инструментов политических технологий. Связь образа политических деятелей с архетипическими образами очень велика. Сегодняшние реалии решительно сблизили большинство стран, перемешали этносы и народности, обогатили палитру новыми красками соседних цивилизаций и сгладили цветовые различия в предмете эстетического воззрения. При этом национальные, климатические и традиционные особенности не уходят, они становятся всё более опосредованными и тонкими, проникаясь эстетикой вкуса, мерой, наполненные позитивизмом, с использованием черт национального колорита.

#### Библиографический список

1. Жюльпа Дидье. *Философский словарь*. Москва: «Международные отношения», 2010.
2. Люшер М. *Цветовой тест Люшера*. Санкт-Петербург: «Сова», «Эксмо-Пресс», 2009. Available at: <http://www.weltkrieg.ru/uniform/RKKA/>
3. Забоздаева Т.Б. *Символика цвета*. Санкт-Петербург, 2005.
4. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. *Психология восприятия*. Москва: «Педагогика», 1993.
5. Дорофеева О.Т. *Сдвиг цветовой чувствительности как индикатор эмоциональных состояний*. Ленинград: Медицина, 2010.
6. Драгунский В.В. *Цветовой личностный текст. Практическое пособие*. Минск: Харвест, 2009; Ковальчук А.С. *Основы имиджологии и делового общения*. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2007.

#### References

1. Zhyulpa Did'e. *Filosofskij slovar'*. Moskva: «Mezhdunarodnye otnosheniya», 2010.
2. Lyusher M. *Cvetovoj test Lyushera*. Sankt-Peterburg: «Sova», «Eksmo-Press», 2009. Available at: <http://www.weltkrieg.ru/uniform/RKKA/>
3. Zabozdaeva T.B. *Simvolika cveta*. Sankt-Peterburg, 2005.
4. Velichkovskij B.M., Zinchenko V.P., Luriya A.R. *Psihologiya vospriyatiya*. Moskva: «Pedagogika», 1993.
5. Dorofeeva O.T. *Sdvig cvetovoj chuvstvitel'nosti kak indikator 'emocional'nyh sostoyanij*. Leningrad: Medicina, 2010.
6. Dragunskij V.V. *Cvetovoj lichnostnyj tekst. Prakticheskoe posobie*. Minsk: Harvest, 2009; Koval'chuk A.S. *Osnovy imidzhologii i delovogo obshcheniya*. Rostov-na-Donu: «Feniks», 2007.

Статья поступила в редакцию 14.12.14

УДК 115

**Shcherbakov D.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Orenburg state pedagogical university (Orenburg, Russia), E-mail: am720@ya.ru

**OBJECTIVITY OF THE PAST REALITY.** In the article the problem of the ontological status of past reality is considered. The author gives the generalized characteristic of two ways of understanding of ontology of the past reality. The first approach considers the past as a subjective reality of consciousness. The second approach sees the past as an objective reality of the world being. The

understanding of the past as immanent reality of consciousness is criticized. Using phenomenological method, the author gives justification of objectivity of existence of past reality. In the article the thought is developed, that the internal relation of a person with itself is the foundation of the ontological construction of human reality. This way of human existence brings the person out from time point limits. It is shown that the ecstatic way of existence of the person tears off it from the past that turns the past into real object and gives the grounds for understanding of past reality as the objective fact of world being.

**Key words:** past reality, objectivity, being, time, history.

**Д.А. Щербаков**, канд. филос. наук, доц. Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, E-mail: am@ya.ru

## ОБЪЕКТИВНОСТЬ ПРОШЛОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема онтологического статуса прошлой реальности. Автор даёт обобщённую характеристику двух способов понимания онтологии прошлой реальности. Первый подход рассматривает прошлое как субъективную реальность сознания. Второй подход видит прошлое как объективную действительность мирового бытия. Критикуется понимание прошлого как имманентной реальности сознания. Используя феноменологический метод, автор даёт обоснование объективности существования прошлой реальности. Развивается мысль о том, что в основе онтологического устройства человеческой реальности лежит внутреннее отношение с самим собой, выводящее человека за пределы момента времени. Показано, что экстатический способ существования человека отрывает его от прошлого, что делает прошлое объективным и даёт основания для понимания прошлой реальности в качестве объективного факта мирового бытия.

**Ключевые слова:** прошлая реальность, объективность, бытие, время, история.

Прошлая социальная реальность есть объективный факт мирового бытия. Её объективность служит необходимым и высоко ценным условием возможности быть надёжной основой успешной общественно-исторической практики.

Тривиальность исходного утверждения только кажущаяся. Проблематичность осознания объективности прошлой реальности обнаруживается при сопоставлении двух противоположных мнений, вырастающих из туманных глубин обыденного понимания и фундированных теоретическими усилиями, отлившимися в достаточно ясные концепции. Согласно одному мнению, прошлое существует только в сознании людей как память и историческое знание. Другими словами, если прошлое и существует, то оно есть не иначе как субъективная реальность, конструктор нашего разума. Согласно другому мнению, прошлое существует вне и независимо от человеческого сознания, т.е. объективно и мы не властны изменить в нём что-либо. Если верно первое, то прошлое имманентно сознанию, и субъект есть полный и безусловный хозяин положения — хозяин временами капризный и невежественный, забывчивый, деспотичный, заинтересованный и увлекающийся. Если верно второе, то прошлое есть внешняя и независимая реальность, упрямый факт, с которым приходится считаться независимо от своих целей, интересов, симпатий и антипатий. Актуальность решения данной проблемы напрямую связана с международными политическими интересами и положением и ролью исторической науки в обществе.

Слово «факт» в исходном тезисе используется в онтологическом смысле, близком к первоначальному, латинскому значению термина, т.е. факт как сделанное, совершившееся — «некоторое событие, явление, фрагмент реальности, которые составляют объект человеческой деятельности или познания» [1, с. 477].

Итак, прошлая социальная реальность есть объективный факт мирового бытия. Это значит, что прошлое человечества и каждого из нас в отдельности существует, и существует оно само по себе, вне субъекта исторического познания или носителя памяти. Эпистемологически это доказывается тем, что мы познаём своё прошлое, а не выдумываем его. Прошлое и мысль о нём — это не одно и то же. Каждый человек и каждый народ имеет своё прошлое, но существует оно не только в тот момент, когда мы о нём думаем, вспоминаем, прошлое существует постоянно и независимо от нашего сознания, хотим мы этого или не хотим. Мы можем забыть своё прошлое или иметь о нём ложное представление, но само оно от этого не пропадает и не меняется. Ложность или истинность представлений вообще изначально возможны только при существовании объекта реальности вне сознания субъекта. Это сугубо коррелятивные понятия, ведь истина — это соответствие мысли своему предмету. То, что главное отличие научных исторических описаний от художественного вымысла на историческую тему заключается именно в отсутствии произвольного вымысла, было известно ещё с античных времён.

Теория исторического конструктивизма, согласно которой историческое знание представляет собой не отражение исторической реальности, а конструктор человеческого интеллекта, плод

работы ума историка является серьёзным теоретическим обоснованием тех онтологических представлений о бытии прошлой реальности, по которым она имеет лишь призрачное субъективное существование. Конструктивизм утверждает, что никакой исторической реальности за пределами знания о ней не существует. Она существует только как текст, нарратив, как дискурс, как знание.

Данная теория зиждется на онтологическом постулате отсутствия прошлой реальности, её небытия. Историческое знание не может быть отражением прошлого, потому что отражать собственное уже нечего. При этом сам этот постулат представляется самоочевидной аксиомой, не требующей никаких доказательств. «Прошлого уже нет» [2, с. 294], и мысль останавливается, забывая на время свою вечную спутницу и соперницу, говорящую, что «у всего есть своё прошлое». Обе эти противоположные мысли суть обыденные расхожие представления массового сознания.

Исторические источники, представляющие собой следы и произведения прошлого, существуют в настоящем и сами собой не образуют прошлой реальности. Старинные вещи, документы, руины, древние традиции и другие исторические источники служат предметами исследования, «лабораторным материалом» историка. Объектом же является сама физически отсутствующая историческая реальность [3, с. 101]. Стоит отметить, что в самом конструктивизме существуют неодинаковые представления об онтологическом статусе прошлой реальности. Только самая крайняя позиция отказывает ей в любой форме автономного внесубъектного существования. Большинство же эпистемологов и практикующих историков просто считают, что прошлая социальная реальность на самом деле была раньше и только теперь, в момент проведения исследования её нет. Этого вполне достаточно для принятия научности истории, стремления к объективности знания и спокойной плодотворной работы по исследованию прошлой реальности без философских сомнений в её... реальности.

Гораздо более серьёзные онтологические интуиции, релевантные для нашей проблемы предлагает историко-философская концепция Р. Дж. Коллингвуда, одного из основателей исторического конструктивизма. Согласно ей, исторический процесс и процесс его познания гомогенны — и тот и другой — представляют собой процессы мысли. Открытие, постижение и повторное продумывание мысли прошлого историком есть актуальное существование прошлого в настоящем. Существование прошлого, стало быть, чисто субъективное, в уме историка и читателя его трудов. «Вся история — история мысли» — писал Коллингвуд [4, с. 204]. Внешние, физические стороны исторических событий изучаются лишь постольку, поскольку они связаны с внутренним миром субъектов исторического процесса, с их мыслями, желаниями и чувствами. Проникнуть в этот внутренний мир посредством изучения внешней, материальной стороны исторических условий и действий людей, постичь идею, открыть смысл и оживить мысль, двигавшую тех людей — вот подлинная задача историка. Формула «вся история есть история мысли» является, пожалуй, сердцевинной всей концепции Коллингвуда, из которой следуют

и эпистемологические и онтологические выводы. В онтологическом плане получается тождество бытия и сознания и прошлая социальная реальность, весь исторический процесс оказывается имманентным сознанию.

Во многом соглашаясь с онтологией истории британского мыслителя, стоит обратить внимание на то, что из верной по существу концепции могут быть сделаны неверные выводы, ведущие в тупики субъективного идеализма в понимании исторического процесса. Да, история без мыслей становится естествознанием, но социальная реальность без материи, вне физических условий – это духовный мир, мир идей и мыслей, а не общество. Общество составляется из людей из плоти и крови, живущих в материальном мире и объединяемых общей деятельностью и интересами. Поэтому исторический процесс – это не только процесс мысли. Имманентность прошлого сознанию следует поставить под вопрос.

Классическим онтологическим исследованием природы времени, приводящим к выводу об имманентности прошлого сознанию остаётся знаменитая исповедь Августина, епископа гиппонского. Он писал: «совершенно ясно теперь одно: ни будущего, ни прошлого нет <...> три времени эти существуют в нашей душе, и нигде в другом месте я их не вижу: настоящее прошедшего – это память; настоящее настоящего – его непосредственное созерцание; настоящее будущего – его ожидание» [2, с. 300]. Философ замечает, что невозможно измерять то, что не существует, а так как прошлого и будущего не существует, но мы измеряем промежутки времени в них, то получается вывод: «В тебе, душа моя, измеряю я время. <...> Впечатление от проходящего мимо остаётся в тебе, и его-то, сейчас существующее, я измеряю, а не то, что прошло, и его оставило. <...> Вот где, следовательно, время...» [2, с. 310]. Мысль Августина об измерении времени была ответом на существовавшее ещё с античности представление о том, что сущность времени есть движение [5, с. 32]. Философ отвергает это представление, верно отмечая тот факт, что само это движение материальных тел мы измеряем временем, осознавая его как длительное и короткое, быстрое и медленное. Но «помещение» Августином временной протяжённости сугубо в сознание происходит вследствие невозможности видеть или слышать протяжение процесса в природе, ведь процесс – это умозрительно постигаемая целостность, содержащая прошлое, настоящее и будущее. Мы видим непосредственно состояния реальности лишь в один момент настоящего, а то, что было перед глазами за секунду до этого, мы не видим, а помним. Процесс – это изменение состояний мира, а настоящий момент – это обозначение лишь одного состояния. Всякое движение выходит за рамки момента настоящего. Прошлые состояния изменяющегося фрагмента реальности мы уже не видим, но лишь помним его. П.П. Гайденок верно отмечает, что одна из специфичных черт времени – «это невозможность воспринимать время как непосредственно наличное, данное нашему восприятию так, как даны ему определённые части пространства» [5, с. 31]. Именно невозможность непосредственного восприятия прошлых состояний материального мира заставляет многих философов усомниться в их объективной реальности. Но невозможность непосредственного восприятия чего-либо в данный момент сама по себе не означает небытия или нереальности этого объекта. Она также не означает отсутствия отношения принадлежности к материальному миру и шире – к реальности того, что было в прошлом. Временные связи и отношения не видны, но это не значит, что их нет.

Благодаря тому, что человек является центральной фигурой истории, исследование онтологии исторической реальности входит в тематическое поле феноменологической онтологии сознания и шире – человеческой реальности. Феноменологический метод, применённый к постижению человеческой реальности Хайдеггером, а затем Сартром, дал представление о временной экзистентности человеческого бытия. Самосознание, конституируясь на основании отношения к самому себе «может существовать только вне себя» [6, с. 230] и «может быть только в онтологическом единстве своих экстазов» [6, с. 293] прошлого, настоящего и будущего. Человек живёт памятью о прошлом и мечтами о будущем. Он утешается памятью и живёт надеждой. Человек переживает о прошлом и готовится к будущему. Находясь в настоящем, он реагирует на прошлые состояния реальности и выстраивает желаемые будущие состояния, онтологическим устройством своей деятельности делая прошлое и будущее реальностью своей жизни.

Сознание человека экзистенциально, ибо оно существует вне себя самого, вне ситуации, или состояния реальности, сложившегося

в настоящий момент, а значит, оно существует одновременно в прошлом, настоящем и будущем. Сартр был прав, когда говорил, что «я есть в действительности не что иное, как проект самого себя за пределы определённой ситуации» [6, с. 818], «мы являемся выбором, и быть для нас – значит выбирать себя» [6, с. 511]. «Неопределённость <...> будущего предполагает, что человек вынужден самостоятельно выбирать своё бытие» [7, с. 230]. Поэтому человек всегда застаёт себя как стремящийся к своей цели в будущее, мотивируемый своим прошлым. Он растянут в бытии, распространён одновременно в прошлом, настоящем и будущем. Человек экзистенциально как онтологический бросок сквозь время, формирующий состояния бытия, становящиеся прошлыми фактами его жизни и мирового бытия. Человек всегда действует исходя из прошлого и с расчётом на будущее. Сознание, будучи опережающим отражением, отражает то, что находится вне данной ситуации, сложившейся в настоящий момент. Сознание отражает то, что было и то, что возникнет позже. Поэтому мы, ещё находясь в тёплом помещении, уже надеваем шапку и пальто перед выходом на улицу, где холодно. Смысл действия определяется будущим. Без будущего, действия человека были бы бесцельными, нелепыми и просто непостижимыми. Зачем надевать шапку, находясь в тёплом помещении?! Мотивируясь прошлым и определяясь будущим, сознание человека не пребывает в тесных рамках настоящего. Хайдеггер писал о человеческой реальности (Dasein – вот-бытие или присутствие), что оно «простирает само себя так, что заранее своё ему бытие конституируется как протяжение» [8, с. 374]. То есть, человек – это не единомоментное сущее, действительное в одном лишь моменте настоящего. В таком понимании для человека в любой настоящий момент действительно всё то, что с ним было до этого момента и всё то, что с ним будет после. Я разделяю мысль Хайдеггера, что «присутствие застигнуто самим собой как сущее, каким оно, ещё сущее, уже было, т. е. вешнее постоянно есть» [8, с. 328]. Человек в своём существовании всегда есть уже бывший кто-то и будущий кто-то. Я – бывший житель дома № 82, бывший гражданин СССР, бывший студент, рабочий, военный, пассажир поезда и т.п. Я есть бывший. Я есть и одновременно был. Поэтому моё прошлое, которое я имею – неразрывно со мной. Но эта неразрывность ещё не означает имманентности прошлого мне, моему сознанию. Как раз-таки моё прошлое всё время оказывается вне меня, как внешняя и независимая от меня реальность, которую я не могу изменить. Сартр справедливо отмечает, что «Прошлое является просто бытием, которое я имею вне себя, но это бытие, которым я являюсь без возможности им не быть» [6, с. 232]. Сознание человека не совпадает с бытием этого мира, сознанием чего оно является. Сознание в бытии мира – ничто, ибо оно не совпадает ни с чем в мире, оно – не вещь этого мира и не существует как самостождественная вещь-в-себе. Душа человека не от мира сего и мир, с историей которого сливается прошлое человека, не имманентен его сознанию.

Понимание экзистенции человеческой реальности как единства его экстазов создаёт представление о временной целостности человека, где его временность есть целостность, в которой прошлое, настоящее и будущее есть «структурированные моменты первоначального синтеза» [6, с. 201] и не существуют друг без друга. Такое понимание порождает соблазн усмотрения имманентности прошлого человеческому сознанию. Ведь если человек есть целое трёх модусов времени, а прошлое есть часть этого целого, то прошлое должно мыслиться как внутренняя составляющая человеческой реальности. Получается, что прошлое имманентно человеческой реальности. Однако это не так. Моё индивидуальное прошлое сливается с прошлым мира, заставляя в нём. Моё сознание, становясь прошлым, теряет свои возможности и становится подобным материальным самостождественным вещам-в-себе, которые всегда есть то, что они есть. Именно поэтому боль, испытанная в прошлом, хотя и не перестаёт быть фактом моей жизни и иметь смысл для меня сейчас, однако «она существует в себе со спокойной неподвижностью боли другого, боли статуи» [6, с. 218]. Такое, неразрывное со мной и всегда моё прошлое, тем не менее, находится по ту сторону меня, оно вне доступа и в нём ничего изменить нельзя. Как обычно говорят люди – прошлое позади тебя. Почему это так?

Во-первых, человеческая экзистенция конституируется разделительной функцией времени. Время, субстанциально будучи ничем, отделяет нас от нас самих же тем, что оно вообще разделяет состояния реальности другими состояниями, находящимися между ними. Именно время отделяет меня сейчас от меня прошлого, когда я волновался перед экзаменами и от меня буду-



щего, когда я достигну своей цели. Если бы время не обладало разделяющей функцией, а всё моё бытие, включая все состояния реальности было бы имманентным мне, то мечты сбывались сразу же при возникновении мислеобраза, а прошлое имело бы надо мной абсолютную власть и определяющую силу. Но это не так. Нам приходится ждать. Это – объективное состояние дел. Время лечит. Время образует экзистенциальное расстояние в бытии человеческой реальности. И это расстояние есть ничто. Расстояние здесь не пространственная категория, а экзистенциальная. То прошлое состояние реальности, в котором я пребывал раньше отделено от меня последующими состояниями и переживание, уходя в прошлое, ослабевает и твердеет, становясь вещью-в-себе. Это расстояние, которое отделяет меня от меня же прошлого или будущего есть чистое ничто, ибо время – это не субстанция.

Во-вторых, внеположенность неразрывного со мной прошлого есть проявление особого онтологического устройства моего существования. Материальные вещи есть то, что они есть. Они равны сами себе и самостождественны. Они всегда существуют здесь и сейчас. Живой человек никогда не равен самому себе и не самостождественен. Он не является тем, что он есть, потому что он есть самосознание, внутреннее отношение с самим собой, он понимает себя и всегда есть для себя то одно, то другое, свободно выбирает самого себя. Он никогда не существует только здесь и сейчас. Памятью он в прошлом, мечтами – в будущем. Будучи своими возможностями, будучи проектом, порывом, броском, он всегда существует одновременно в прошлом, настоящем и будущем. Поэтому человека всегда надо видеть в перспективе его развития, как то, чем он уже теперь не является и чем он ещё пока не стал, как ничто этого бытия. Душа человека – не от мира сего. Сознание, будучи сознанием бытия, есть ничто этого мира [9, с. 7]. Оно не то, не то и не это. Я есть как отрицание, как ничто, ибо я всегда уже не то, кем был раньше и ещё не то, кем стану позже. Именно из-за этого различия в способах бытия живого человека и неодушевлённых вещей человек не может быть своим собственным прошлым, отождествиться с ним. Прошлое есть в себе, оно есть то, что оно есть, а живой человек, благодаря сознанию существует в отношениях с собой, т.е. всегда выходит за пределы ситуации, сложившейся в данный текущий момент. Сознание, будучи опережающим отражением, «всегда находится по ту сторону того, что оно есть» [6, с. 216], познавая своё прошлое и свои цели. Примером и доказательством этому служит любое сознательное действие человека, которое казалось бы бессмысленным, неадекватным и излишним в рамках сложившегося состояния реальности, если не принимать в расчёт то прошлое, от которого отталкивается человек и то будущее, которое он стремится реализовать. Ученикам, сидящим за партами и испытывающими желание спать, скуку и муки голода излишне и нелепо находиться в этой ситуации, продолжать это утомительное сидение, если они не стремятся приобрести

знания и умения, стать дипломированными выпускниками этого учебного заведения и профессионалами, т.е. если они не стремятся в будущее. Равным образом они находятся здесь и делают что-то потому, что в прошлом кто-то возвёл кирпичную кладку этого здания, кто-то организовал здесь университет, а сами эти студенты пришли сюда. Было бы странно представить их здесь без этого прошлого, как если бы они вдруг сразу из ниоткуда появились как по мановению волшебной палочки. Ситуация текущего настоящего выстраивается реальностью прошлого и будущего. Я являюсь бывшим студентом и будущим автором этой статьи, а сейчас я есть человек, буднично одетый и пишущий эти строки, но пишущий не отдельные и самодостаточные буквы, а всю статью целиком, ибо смысл написания этих букв, этих слов, складывающихся в строки, приходит из целостности замысла всей статьи. Итак, человек есть реальность прошлого, настоящего и будущего. Экзистирова таким образом, человек может осознавать своё прошлое, подобно тому, как он осознаёт любые внешние объекты – идеальные или материальные, но он не может отождествиться с ним, он не может быть этим прошлым. Душа, сознание человека, будучи не от мира сего не может быть тождественна чему-либо в этом мире, поэтому она не может отождествиться со своим прошлым, которое сливается с прошлым всего мира. Человек, являясь своим прошлым, не может быть им. Трансцендируя настоящий момент, он всё время оказывает-ся снаружи своего прошлого.

Внеположенным мне прошлым я могу пользоваться так же, как я пользуюсь любой, существующей вне меня вещью. Я могу пользоваться своим прошлым для достижения своей цели как инструментом. Мы все постоянно пользуемся достижениями культуры, трудом прошлых поколений, идеями и вещами, возникшими или созданными в прошлом. Прошлое «продолжает жить в настоящем» [4, с.215], мы им «пользуемся, как нашим сегодняшним богатством» [4, 215]. Именно поэтому мы можем считать, что настоящее впитало в себя прошлое, что прошлая реальность не исчезает полностью – она входит «в состав нашего существования» [10, с. 12] и является реальностью нас самих. От меня зависит то, как я им пользуюсь, для чего и насколько эффективно. От самого прошлого, от того, «как оно было на самом деле» тоже зависит его применимость и участие в моём бытии.

Таким образом, мы видим, что прошлая социальная реальность есть объективный факт мирового бытия. Субъективно понимаемое прошлое не есть имманентная реальность человеческого сознания. Всё было так, как оно было, а не как нам этого хочется. Объективность самого времени, его разделительная функция, экзистенциальное основоустройство человеческой экзистенции, не могущей существовать в тесных рамках моментального настоящего, инструментальность и неизменность прошлого позволяют понимать его как объективную реальность человеческого существования.

#### Библиографический список

1. *Философский словарь*. Под ред. И. Т. Фролова. Москва, 1991.
2. Августин, А. *Исповедь*. Санкт-Петербург, 2011.
3. Ракитов, А.И. *Историческое познание: системно-гносеологический подход*. Москва, 1982.
4. Коллингвуд Р. Дж. *Идея истории. Автобиография*. Москва, 1980.
5. Гайденко П.П. *Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке*. Москва, 2007.
6. Сартр Жан-Поль. *Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии*. Москва, 2012.
7. Васильева Н.А. Феномен страха: онтологический статус и пути преодоления страха. *Мир науки, культуры, образования*. 2014; 5 (48): 228 – 231.
8. Хайдеггер М. *Бытие и время*. Москва, 2011.
9. Воропаев Д.Н. Проблема «человека» и вопрос о «ничто» в онтологическом аспекте. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2014; 7: 4 – 8.
10. Ключевский В.О. *Русская история. Полный курс лекций*: в 3 кн. Минск, 2007; Книга I.

#### References

1. *Filosofskij slovar'*. Pod red. I. T. Frolova. Moskva, 1991.
2. Avgustin, A. *Ispoved'*. Sankt-Peterburg, 2011.
3. Rakitov, A.I. *Istoricheskoe poznanie: sistemno-gnoseologicheskij podhod*. Moskva, 1982.
4. Kollingvud R. Dzh. *Ideya istorii. Avtobiografiya*. Moskva, 1980.
5. Gajdenko P.P. *Vremya. Dlitel'nost'. Vechnost'. Problema vremeni v evropejskoj filosofii i nauke*. Moskva, 2007.
6. Sartre Zhan-Pol'. *Bytie i nitchto. Opyt fenomenologicheskoy ontologii*. Moskva, 2012.
7. Vasil'eva N.A. Fenomen straha: ontologicheskij status i puti preodoleniya straha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 228 – 231.
8. Hajdegger M. *Bytie i vremya*. Moskva, 2011.
9. Voropaev D.N. Problema «cheloveka» i vopros o «nitchto» v ontologicheskom aspekte. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; 7: 4 – 8.
10. Klyuchevskij V.O. *Russkaya istoriya. Polnyj kurs lekcij*: v 3 kn. Minsk, 2007; Kniga I.

Статья поступила в редакцию 15.02.15

# КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА – кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 7.067

**Yefremenko O.S.**, senior teacher, Department of History of Theatre, Literature and Music, Novosibirsk State Theater Institute (Novosibirsk, Russia), E-mail: suzet@yandex.ru

**SOCIAL AND CULTURAL BACKGROUND OF THEATER SYMBOLISM.** This article analyzes the prerequisites for the formation of theatrical symbolism in the symbolist concepts. The material of the study contains concepts of the French poet Stephane Mallarme, the Belgian playwright, philosopher Maurice Maeterlinck and the Russian poet and philosopher Vyacheslav Ivanov. The author comes to the conclusion that on the basis of Maeterlinck's static theatre, the so called "relative" approach appears, and as a result, it is necessary to introduce a new type of a stage director into the structure of a play. In this concern the article raises a question of the spectators' new borders of perception. Therefore, the article deals with the importance of the ideas of the Belgian playwright Maurice Maeterlinck in forming principles of conditional show on the European stage on the edge of XIX-XX centuries.

**Key words:** symbolism, theatre, Maeterlinck, Mallarme, conditional show, French literature, European stage.

**О.С. Ефременко**, ст. преп. каф. истории театра, литературы и музыки Новосибирского государственного театрального института, г. Новосибирск, E-mail: suzet@yandex.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ТЕАТРАЛЬНОГО СИМВОЛИЗМА

В статье исследованы особенности социально-культурной ситуации Западной Европы конца XIX в., сформировавшие символистскую поэтику художественного творчества. Эксплицировано, что рождение символизма предопределилось следующими социокультурными явлениями и процессами: критика буржуазных ценностей, реакция на технизацию жизни, открытия в области науки, кризис позитивизма и рационализма, квазирелигиозность, установка культуры на новаторство. В ходе анализа установлено, что было выработано три основных театральных концепции: вербальная концепция театра (С. Малларме); концепция стилизации в символистском театре (М. Метерлинк); теургическая концепция театрального символизма (Вяч. Иванов). Констатируется, что именно концепция стилизации получила наибольшее практическое воплощение в сценической деятельности.

**Ключевые слова:** символизм, театр, условное представление, французская литература, европейская сцена, русская литература.

Культурный процесс Западной Европы и России конца XIX в. характеризуется «пороговым» ощущением и предчувствием нового, что было предопределено рядом обстоятельств. Революционные открытия в естествознании, психологии, физиологии, физике заставляли пересмотреть многие основополагающие представления об устройстве мира и мироздания, о природе жизни и человека. Стремительное развитие технологий зримо изменяло облик цивилизации и стиль жизни. Соответственно, в столь критический период существования культурное сознание все острее ощущало исчерпанность, завершенность своего прежнего развития. Как художественное направление символизм заявил о себе в 1886 г. публикацией манифеста «Символисты» Ж. Мореаса. Его теоретические идеи вобрала в себя художественный опыт Ш. Бодлера, С. Малларме, П. Верлена, Т. де Банвиля, Ш. Анри. Оптика символистов была настроена так, что за картинами природы, человеческими деяниями, всеми феноменами жизни они мечтали прозревать Перво-Идеи [1, с. 7], приобщаться к их метафизическому значению. «Вместо того, чтобы быть «подражанием природе», поэтические тексты нередко отсылали к заведомо фантастическому универсуму, который был избавлен от привычных закономерностей» [2, с. 38]. Рождение символизма предопределилось следующими социокультурными явлениями и процессами: критика буржуазных ценностей, ре-

акция на технизацию жизни, открытия в области науки, кризис позитивизма и рационализма, квазирелигиозность (интерес к подпольным религиозным учениям, эзотерике, восточным религиозным практикам), установка культуры на новаторство. В линейном историческом движении символизм был реакцией на господство материалистической философии и эстетического направления реализм (в частном смысле – натурализм). С позиций парадигматики выявляется, что символистское мировидение построено на единых базовых типологических чертах с романтизмом. Вместе с тем, в символизме произошел кардинальный сдвиг в соотношении реальности изображаемого и реальной действительности. В связи с усилением субъективизма и новой трактовкой символа не как иносказания, а как особой порождающей значения структуры, произошло распрямление и абстрагирование образного мира в художественной реальности символизма. Следовательно, отказ от миметичности стал главным спорным моментом на пути реализации театрального искусства. Именно в символизме наметился поворот к иному пониманию правды в художественной культуре.

Для искусства сцены это означало, что его деятели должны были переосмыслить основные понятия профессии театра, сформировавшиеся под влиянием жизнеподобного сценического канона. Практика европейского театра со второй половины XVIII

века существовала под знаком поисков реалистической достоверности на сцене. Если в истории литературы предшествующие символизму эстетические направления романтизм и реализм противопоставлялись, то в истории театра между ними не было четкой границы. Модель спектакля, развившаяся в эпоху романтизма, вела отсчет от театра Нового времени. Этот театр, актерский в большинстве своем, видел целью своего творчества (в независимости от приверженности «театру представления» или «театру переживания») – воссоздание реальной действительности. Так, в середине XIX века – в период расцвета театра актера – сценическое правдоподобие в области актерского искусства опиралось на эстетику «местного колорита» (исторически достоверный костюм, грим, среда), психологически мотивированного образа, действенного воплощения образа на сцене. Позиция актера, как ретранслятора драматургического смысла, заключалась в наблюдении, осмыслении и воплощении исторически и психологически достоверного типа человека. Развитие этой модели продолжили режиссерские опыты натурализма. Символистам предстояло либо вовсе отказаться от сцены, либо изобрести новую модель театра. Рассмотрим модели символистского театра, сформированные в художественной культуре Франции и России.

Наиболее радикально идею театрального символизма осмыслил французский поэт С. Малларме, утвердив своим творчеством *вербальную концепцию символистского театра*. Буквальным результатом этих воззрений стал его проект – «Книга» («Le Livre»). В «Книге» 202 листа, на каждом из которых изображены буквы, линии, знаки – действие в графике. «Малларме пытается зафиксировать на бумаге театральное действие. Линия сюжета движется от слова к слову, слова становятся персонажами, буквы вступают в конфликт» [1, с. 8]. Основой для сюжета «Книги» становилась не фабульная история изображаемого события, а само семиотическое событие. Благодаря распадению классической литературной формы и отказу от традиционного изображения психологизма процесс чтения превращается в процесс созидания, в котором автор и читатель не могут не ощутить связь между собой и некой сущностью, таящейся за пределами объективного мира. Возможность создания реального спектакля оставалась на периферии интересов символизма.

Мысль бельгийского драматурга, философа М. Метерлинка, в отличие от вербальной концепции Малларме, была направлена на реальную сценическую практику. Соответственно, им была предложена вторая концепция – *концепция стилизации в символистском театре*. В своих ранних статьях Метерлинк выделил два типа существования театра: «динамический» и «органический». Современный театр он называл динамическим и противопоставляет его искусству символа. Главной особенностью данного типа он считал выдвигание на первый план в спектакле «человеческого» содержания. «Сцена – место, где шедевр умирает, потому что представление шедевра посредством человеческих, случайных элементов – антиномия. Все шедевры – символы, а символы не могут выдержать активное присутствие человека» (перевод мой – О.Е.) [3, с. 461]. Однако Метерлинк пояснял, что смерть символа в современном ему театре не предопределена, а обусловлена выбором художественного языка создания спектакля. Бельгийский драматург считал, что подражание символическому реализовывалось в другом типе театра, который он называл «органическим». Решая проблему мимесиса в символистской драме, Метерлинк обращался к приему стилизации. «Что касается драмы, – отмечает Г.В. Титова, – то впервые на путь стилизации она встала в 1890-е годы (М. Метерлинк)» [4, с. 128]. Драматическое и сценическое письмо использует стилизацию, когда отказывается от миметического воспроизведения комплексной реальности или целого [5, с. 368]. В основу стилизации своих произведений, на наш взгляд, Метерлинк положил два механизма: а) абстрагирование как способ видения и прием отображения символического; б) оформление содержательных структур современной «трагедии каждого дня» в различные старинные театральные жанры и ассимиляция других видов искусств.

Механизм абстрагирования Метерлинк, также как и Малларме в поэтическом творчестве, использовал, отталкиваясь от

детализации, применяемой в жизнеподобном искусстве. Он писал: «Если поэзия может быть богата символами, почему тогда спектакль также не должен обогатить их, и не может ли это достигаться через наделение зрелища большей абстрактностью» [6, с. 33] (перевод мой – О.Е.). Однако эта трактовка остро ставила вопрос об актёре, способном воплотить данную концепцию художественного творчества. Поиски коррелята символического в сфере актёрского искусства, были связаны не с тем, чтобы отказать от человека вовсе, но найти выразитель его «высшей психологии» и повседневности, который бы как можно менее подходил на человека, был наиболее абстрактным. Метерлинк полагал, что такой потенцией обладают марионетка и её варианты – тени, проекции, куклы-автоматы. «Надо было бы отодвинуть возможно полностью живое существо со сцены. – Пишет автор. – <...> Человек, будет ли он заменён тенью, отражением, проецированием символических форм или сущностью, у которой были бы повадки жизни без жизни...» (перевод мой – О.Е.) [3, с. 462]. Для Метерлинка марионетка стала идеальным символом в рецепции собственных пьес. Стилизация героя и предполагаемой актёрской техники под марионетку отвечала идее символистского творчества.

Вторым механизмом стилизации становился приём ассимиляции старинных театральных жанров и техники других видов искусств. Как известно, для Метерлинка живопись современников была образцом реализации принципов нового искусства и, по его мнению, в своем развитии значительно опередила театр. «Почти все наши трагики замечают только жизнь буйную и давнюю протекшую, и это доказывает, что весь наш театр устарел <...>, – писал он. – Нельзя сказать того же о хорошей живописи или, например, о хорошей музыке, которые сумели распутать и восстановить черты более скрытые, но не менее важные и удивительные, каждодневной жизни» [7, с. 68]. Такое отношение к изобразительному искусству и стремление к реформированию театра в сходном ключе подразумевало, что Метерлинк ассимилировал открытия живописцев в собственное творчество. Таким же образом он поступал и с театральной жанровой традицией: «Родоначальник символистской драмы уже в первой своей пьесе «Принцесса Мален» (1889) стилизовал сказку братьев Гримм «Девушка Мален», – указывает Г.В. Титова. – «Сестра Беатриса» – стилизация средневекового мира. Даже в пьесах, лишённых по видимости стилизуемого источника, что-нибудь да непременно стилизуется – в «Слепых», например, трагедия человечества, поданная в архаической форме притчи» [4, с. 128]. Итак, благодаря стилизации Метерлинк апеллировал к специфически символистским средствам изображения пространства, времени и человека: передачи развития действия языком света, цвета, пантомимы, ориентацией актерского искусства на марионетку.

Третья – *теургическая концепция театрального символизма*, предложенная Вяч. Ивановым, А. Белым, подразумевала идею житетворчества посредством новой Мистерии, способной возникнуть и развиваться на основе театра, покинуть его пределы, выйдя за рампы и вернувшись в лоно религиозного сознания. Известно, что в античные времена театр развивался благодаря культу бога Диониса, еще ранее театральные элементы можно обнаружить и в обрядах, и в ритуальных песнопениях, плясках шамана, – целом комплексе пратеатральных форм, имеющих отношение к некоему сакральному опыту, традиционно соотносимо с понятием «мистическое». Хор в древнем театре не только брал на себя функции комментирования действия, но и воплощал соборное начало, столь важное для мистического опыта. Кризис хора в театре стал, по убеждению Иванова, кризисом театра вообще, в котором идеально реализовывалось «святое единство» истины, добра и красоты [8, с. 211-213]. Иванов мечтает о возрождении на новых основаниях театра с хоровым началом в новых мистериях, в которых достижения всех искусств будут объединены на основе соборного религиозного опыта.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что именно концепция стилизации театрального символизма получила наибольшее практическое воплощение в сценической деятельности режиссёров П. Фора, О.М. Люнье-По, В.Э. Мейерхольда, К.С. Станиславского, А. Могучего.

#### Библиографический список

1. Максимов В. Французский символизм – вступление в двадцатый век. *Французский символизм. Драматургия и театр*. Сост. В. Максимов. Санкт-Петербург, 2000.



2. Собенников А.С. *Художественный символ в драматургии А.П. Чехова (типологическое сопоставление с западно-европейской «новой драмой»)*. Иркутск, 1989.
3. Maeterlinck M. *Menus Propos: le Théâtre. Théâtre. Bruxelles, 1999; Tome 2.*
4. Титова Г.В. *Мейерхольд и Комиссаржевская: модерн на пути к условному театру*. Санкт-Петербург, 2006.
5. Павис П. *Словарь театра*. Москва, 2003.
6. Maeterlinck M. *Un Théâtre d'Androïdes*. P. Bruxelles, 1999.
7. Метерлинк М. *Сокровище смиренных. Погребённый храм. Жизнь пчёл*. Самара, 2000.
8. Иванов Вяч. *Собрание сочинений*: в 4 тт. Брюссель, 1974; Т. 2.

## References

1. Maksimov V. Francuzskij simvolizm – vstuplenie v dvadcatyj vek. *Francuzskij simvolizm. Dramaturniya i teatr*. Sost. V. Maksimov. Sankt-Peterburg, 2000.
2. Sobennikov A.S. *Hudozhestvennyj simvol v dramaturgii A.P. Chehova (tipologicheskoe sopostavlenie s zapadno-evropejskoj «novoj dramoj»)*. Irkutsk, 1989.
3. Maeterlinck M. *Menus Propos: le Théâtre. Théâtre. Bruxelles, 1999; Tome 2.*
4. Titova G.V. *Mejerhol'd i Komissarzhevskaya: modern na puti k uslovnomu teatru*. Sankt-Peterburg, 2006.
5. Pavis P. *Slovar' teatra*. Moskva, 2003.
6. Maeterlinck M. *Un Théâtre d'Androïdes*. P. Bruxelles, 1999.
7. Meterlink M. *Sokrovische smirenyh. Pogrebennyj hram. Zhizn' pchel*. Samara, 2000.
8. Ivanov Vyach. *Sobranie sochinenij*: v 4 tt. Bryussel', 1974; T. 2.

Статья поступила в редакцию 23.01.15

УДК 130.2

**Mikhailova Ye.V.**, Cand. of Sciences (Culturology), senior lecturer, Department of Artistic Culture and Decorative and Applied Creative Work, Altai State Academy of Culture and Arts (Barnaul, Russia), E-mail: onir@agaki.ru

**CONCEPTUAL ASPECTS OF THE NOTION OF “A MODEL OF THE WORLD” IN CULTURAL STUDIES.** The article examines the major philosophical and cultural aspects of the review of the concepts of “world picture”, “world model”, “mythopoetic model of the world”. The author conducts an analysis of these leading concepts, which shows that these concepts are not synonymous, although they are used as terms close in their meaning. The researcher uses a semiotic approach, which allows the consideration of models of the world through the prism of the mythopoetic views, semantics and symbolism in folklore texts. In the light of the semiotic approach the research clarifies the definition of “a model of the world”, as a concept, containing a systematic sum of representations of the ethnic group of the world, formed at a certain stage of the human development, founded in mythopoetic version. It is transmitting the main ideological aspects of ethnicity from generation to generation.

**Key words:** world picture, world model, semiotic approach.

**Е.В. Михайлова**, канд. культурологии, доц. каф. художественной культуры и декоративно-прикладного творчества АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@agaki.ru

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ «МОДЕЛЬ МИРА» В КУЛЬТУРОЛОГИИ

В статье приведены основные философско-культурологические аспекты рассмотрения понятий «картина мира», «модель мира», «мифопоэтическая модель мира». Сделан анализ ведущих концепций, который показывает, что эти понятия не являются синонимами, хотя употребляются как близкие по значению термины. Используется семиотический подход, который позволяет рассмотреть модель мира через призму мифопоэтических воззрений, семантику и символику фольклорных текстов. В свете семиотического подхода уточняется определение «модель мира», как концепт, содержащий систематизированную сумму представлений этноса о мире, сформированный на определенном этапе развития человека, заложенный в мифопоэтическую версию и передающий из поколения в поколение основные мировоззренческие аспекты этноса.

**Ключевые слова:** картина мира, модель мира, семиотический подход.

На рубеже XX-XXI вв. проблема понятий «человек», «мир человека», «мир», «модель мира» становится одной из главных в философско-культурологических исследованиях. Накопленный научный опыт позволяет по-иному посмотреть на такие аспекты духовной культуры, как мировидение, миропонимание, мироощущение и т.д. В этом ключе культурология использует понятия «картина мира», и «модель мира». Контекст их употребления показывает, что понятия не являются синонимами, хотя употребляются как близкие по значению термины. Задача данной статьи – проанализировать их в рамках основных концепций.

Так, А.Я. Гуревич считает, что «моделью мира», складывающейся в данном обществе, человек руководствуется во всём своём поведении, с помощью составляющих её категорий: он отбирает импульсы и впечатления, идущие от внешнего мира, и преобразует их в данные своего внутреннего опыта. Эти основные категории как бы предшествуют идеям и мировоззрению, формирующимся у членов общества или его групп, и поэтому, сколь бы различными ни были идеология и убеждения этих индивидов и групп, в основе их можно найти универсальные, обязательные для всего общества понятия и представления, без

которых невозможно построение никаких идей, теорий, философских, эстетических, политических или религиозных концепций и систем [1].

А.Н. Уайтхед убежден, что любое искусство основано на изучении модели. По его мнению, сплоченность социальных систем зависит от поддержания структур поведения, а развитие цивилизации – от удачной модификации подобных структур. Модель есть только один из факторов нашей реализации опыта либо как непосредственной ценности, либо как стимула к активности для будущей ценности [2, с. 333]. Понятие модели подчеркивает отнесенность существования, а именно относительность того, как связаны вещи [2, с. 335].

Одно из значений термина «модель» – это тип, конструкт [3, с. 550]. Понятие «модель мира» означает не только видение мира, а конструкт, воплощенный в конкретную форму. На наш взгляд, эту сложную математическую модель можно отождествить с мифологической виртуальной моделью, которую создавал и воспроизводил человек на протяжении веков.

Вслед за языковой и этнической картинами мира, формируются такие понятия, как «научная картина мира», «художественная картина мира».

ственная картина мира» [4]. Культурологическая справочная литература рассматривает понятие «культурная картина мира» как систему образов, представлений, знаний об устройстве мира и месте человека в нём [5, с. 197]. Культурная картина мира и по своему генезису, и содержательно восходит к мифологической картине мира. Мифологическое сознание закреплялось в базовых символах, которые выражали представления о происхождении и устройстве Вселенной [5, с. 206].

Отечественный философ А. Косарев, разрабатывая концепцию «мифологической картины мира», исходит из понятия «модель мира». По мнению А. Косарева, формирование мифологическим мышлением «картины мира», а не просто «картины человека» было обусловлено тем, что древний человек отчетливо ощущал изоморфизм того и другого [6]. Точнее, он ощущал себя, живущим сразу в трех разных реальностях. И даже не в трех разных, а в одной триединой реальности, которая была бы для него и миром внутренним, и миром внешним, и им самим, и целой Вселенной. Тогда мифы – это символически-образное воспроизведение (модель) этих структур.

Таким образом, вероятно, мифологическая модель мира, имеет информацию (мало изменяющуюся, и в основном символическо-семантическую), которую можно реконструировать и интерпретировать.

А. Косарев дает следующее определение: «модель мира – это смысловая картина, выраженная через образы. Это картина нашего физического мира, увиденная сквозь призму трансцендентной реальности и воспринимаемая как отражение этой реальности, как телесный образ бестелесного мира» [6, с. 207-210].

Концепция А. Косарева во многом близка мнению В.Н. Топорова, который предлагает следующий вариант понятия модели мира. В самом общем виде «модель мира» определяется им как сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах [7]. Само понятие «мир», модель которого описывается, целесообразно понимать как человека и среду в их взаимодействии; в этом смысле мир есть результат переработки информации о среде и о самом человеке, причём «человеческие» структуры и схемы часто экстраполируются на среду, которая описывается на языке антропоцентрических понятий. В.Н. Топоров рассматривает, главным образом, мифопоэтическую модель мира. Он считает, что для мифопоэтической модели мира существен вариант взаимодействия с природой, где природа представлена не как результат переработки первичных данных органическими рецепторами (органами чувств), а как результат вторичной перекодировки первичных данных с помощью знаковых систем. Иначе говоря, модель мира реализуется в различных семиотических воплощениях, ни одно из которых для мифопоэтического сознания не является полностью независимым,

поскольку все они скоординированы между собой и образуют единую универсальную систему, которой они и подчинены [7]. Неразрывная, двуединая связь диахронии и синхронии – неотъемлемая черта мифопоэтической модели мира.

Мифопоэтическая модель мира предполагает тождество (или, по крайней мере, особую связанность, зависимость) макрокосма и микрокосма, природы и человека. Это тождество объясняет многочисленные примеры антропоморфного моделирования не только космического пространства и земли в целом, но и бытовых сфер: жилища, утвари, посуды, одежды, разные части которых на языковом и на надязыковом уровнях соотносимы с названиями человеческого тела (подножие горы, ножка стола, рюмки и т. п.; также многочисленные случаи антропоморфизации неодушевленных объектов в языке, в образных системах – словесных, изобразительных и т. д.) [7, с. 161-166].

В контексте современной философско-культурологической парадигмы Л.П. Гекман исследует модель мира на примере мифопоэтики народов Сибири. Она представляет специфическую модель мира как модель виртуальную. Виртуальная вселенная, по мнению исследователя, представляется как номинализированные, персонифицированные «плюсы» и «минусы» – маркеры конечных точек эпической горизонтали и вертикали. Мир эпикой творится посредством слова, и сказитель искусно управляет семантическими и символическими возможностями средств вербальной коммуникации [8, с. 222]. Л.П. Гекман считает, что «понятие «модель мира» представляет в конкретике, системности идеи о структуре мироздания, типах связей между элементами структуры, обеспечивающих целостность системы (модели) как диалектического единства противоположностей в их конечном числе» [8, с. 224].

Таким образом, философско-культурологический подход предполагает следующую иерархию функций: 1. Классификация и систематика явлений, составляющих мировоззрение этноса; 2. Знаковость; 3. Утилитарность.

Фольклорные тексты, генетически связанные с мифологией и воспроизводящие традиционное бытование и исполнение, сохранили фрагменты модели мира, которые можно реконструировать, а затем путем синтеза фрагментов воссоздать мифологическую картину мира. Но следует оговориться: модель не подлежит буквальной реконструкции, и ее соответствие исходной «картине» всегда гипотетично.

Мы считаем, что семиотический подход позволяет рассмотрение модели мира через призму мифопоэтических воззрений, семантику и символику фольклорных текстов. В свете семиотического подхода мы уточняем определение «модель мира»: это концепт, содержащий систематизированную сумму представлений этноса о мире, сформированный на определенном этапе развития, заложенный в мифопоэтическую версию и транслирующий аксиологические законы этноса.

#### Библиографический список

1. Гуревич А.Я. *Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства*. Москва: Искусство, 1990.
2. Уайтхед А.Н. *Избранные работы по философии*. Москва: Прогресс, 1990.
3. *Большой толковый словарь русского языка*. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2003.
4. Михайлова Е.В. Понятие «картина мира» в проблемном пространстве этнологии. *Культура трансграничной области на Алтае как основание архитектурного и художественного образования*: материалы научно-практической конференции с международным участием. Барнаул: АлтГТУ, 2013.
5. *Культурология XX в.: энциклопедия*. Санкт-Петербург: ООО «Алетейя», 1998; Т. 1.
6. Косарев А. *Философия мифа: Мифология и её эвристическая значимость*. Москва: ПЭРСЭ; Санкт-Петербург: Университетская книга, 2000.
7. Топоров В.Н. Заговоры и мифы. *Мифы народов мира: энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1998; Т.1.
8. Гекман Л.П. *Мифопоэтика народов Сибири: персонификация и модель мира*. Барнаул: АлтГТУ, 2005.

#### References

1. Gurevich A.Ya. *Srednevekovyj mir: kul'tura bezmol'stvuyushchego bol'shinstva*. Moskva: Iskusstvo, 1990.
2. Uajthed A.N. *Izbrannye raboty po filosofii*. Moskva: Progress, 1990.
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Gl. red. S.A. Kuznecov. Sankt-Peterburg: Norint, 2003.
4. Mihajlova E.V. Ponyatie «kartina mira» v problemnom prostranstve `etnologii. *Kul'tura transgranichnoj oblasti na Altae kak osnovanie arhitekturnogo i hudozhestvennogo obrazovaniya*: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhnunarodnym uchastiem. Barnaul: AltGTU, 2013.
5. *Kul'turologiya XX v.: `enciklopediya*. Sankt-Peterburg: ООО «Aletejya», 1998; T. 1.
6. Kosarev A. *Filosofiya mifa: Mifologiya i ee `evristicheskaya znachimost'*. Moskva: P'ERS'E; Sankt-Peterburg: Universitetskaya kniga, 2000.
7. Toporov V.N. Zagovory i mify. *Mify narodov mira: `enciklopediya*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1998; T.1.
8. Gekman L.P. *Mifopo`etika narodov Sibiri: personosfera i model' mira*. Barnaul: AltGTU, 2005.

Статья поступила в редакцию 25.01.15

УДК 008

**Ponomarevskaya Ye.I.**, teacher, Department of Philosophy and Culturology, Chernigov National Pedagogical University  
n.a. T.G. Shevchenko (Chernigov, Ukraine), E-mail: [ofenja@mail.ru](mailto:ofenja@mail.ru)

**THE FOLK ICON IN THE CONTEXT OF POPULAR CULTURE.** The research work proves why the study of the phenomenon of the folk icon should be fulfilled in the context of a preindustrial popular culture. This methodological approach is effective because the earlier attempts of modern researchers to give definition to the notion of "folk icon", standing on the ground of opposition "elite culture – folk culture", have been unsuccessful. In the article a special emphasis is given to differentiation of concepts of popular and mass culture. The author offers to study the folk icon through the reference to syncretism, flexibility and synthesis of preindustrial popular culture. The folk icon is understood by the researcher as a frontier phenomenon that cannot be totally characterized from the standpoint of designations of elite or folklore art forms. The meaning of the word "folk" that modifies the word "icon" should be found in correlation of this phenomenon to artistic practices, the roots of which are found in settling of new towns and beginning of professional separations.

**Key words:** folk icon, popular preindustrial culture, synthetic features, flexibility, elite culture, pictorial folklore.

**Е.И. Пономаревская**, препод. каф. философии и культурологии Черниговского национального педагогического университета им. Т.Г. Шевченко, г. Чернигов, Украина, E-mail: [ofenja@mail.ru](mailto:ofenja@mail.ru)

## НАРОДНАЯ ИКОНА В КОНТЕКСТЕ ПОПУЛЯРНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается обоснование анализа феномена народной иконы сквозь призму концепции доиндустриальной популярной культуры. Такой методологический подход аргументируется безуспешными попытками современных культурологов дать определение понятию «народная икона», опираясь на противопоставление элитарной и народной культуры, изофольклора и профессионального искусства. В статье акцентируется внимание на разграничении понятий популярной и массовой культуры, обосновывается мысль о том, что народную икону следует рассматривать в контексте синкретичности, универсальности, синтетизма доиндустриальной популярной культуры как пограничное явление, не поддающееся маркировке как элитарной или фольклорной формы искусства.

**Ключевые слова:** народная икона, популярная доиндустриальная культура, синтетизм, универсальность, элитарная культура, изофольклор.

Народная икона – особое религиозное и художественное явление в культурах восточно-христианского обряда (в русской, украинской, белорусской, греческой, болгарской и др.), формировавшее в прошлом сакральное пространство этноса, отражающее специфику национального мировоззрения, этнокультурного хронотопа. Учитывая возрастающий интерес к народной иконе со стороны общественности, коллекционеров, музеев, таможенных служб, актуальной является проблема культурологического обоснования этого термина.

Проблема определения понятия «народная икона» опосредована, с одной стороны, этнографическим, мировоззренческим, изобразительно-фольклорным контекстом общенациональной или региональной культурной среды, с другой – соотношением профессионального и народного художественного творчества. К вопросам бытования и художественного своеобразия народной иконописи в последние десятилетия обращались О.Ю. Тарасов, Н.Г. Велижанова, Г.Г. Нечаева, А. Найденов и др. Тем не менее, определение понятия «народная икона», его теоретическое обоснование остаётся проблемным полем вследствие многогранности феномена. Этот вопрос был предметом исследования многих учёных, среди которых особое значение имеют работы В.Д. Королюка, Н.И. Комашко, М.М. Красилина, И.Л. Бусевой-Давыдовой, однако им так и не удалось окончательно устранить противоречия в дефиниции понятия. Так, определение народной иконы Н.И. Комашко, как «...иконописное творчество, которое осуществлялось непрофессиональными художниками, выходцами из сельского духовенства и крестьянства, в расчете на такого же неискушенного сельского заказчика» противоречит многим фактам, свидетельствующим о высоком профессионализме народных иконописцев и выполнении ими заказов для элитарных слоёв общества [1, с. 26]. Иными словами, в трудах учёных постоянно постулируется тезис о непрофессионализме исполнителей и направленность народного иконописного течения «ad captandum vulgus» (в угоду черни), однако народная икона и икона для народа – не равнозначные понятия. Несоответствие предмета исследования и его определения кроется, кажется, в выборе методологических подходов, рассматривающих вопрос в противопоставлении элитарной и народной культуры, народного и профессионального искусства. Об ошибочном выборе такого подхода в оценке явлений творчества высказывался Г.К. Вагнер, акцентируя внимание на том, что такое противопоставление приводит к «неправильным абстракциям, когда по отношению ко всему народному искусству употребляются термины «непрофес-

сиональное» искусство, «неученное» [2, с. 48]. Противопоставление народного и профессионального искусства, как будто бы полярных, весьма условно, а с точки зрения логической классификации – неверно, потому что народное может быть профессиональным, а профессиональное – народным, ведь в каждой традиционной среде существуют лучшие ткачихи, вышивальщицы, певцы. Пытаясь аргументировать это противопоставление, некоторые учёные выделяют основным признаком народной культуры «осознание субъектом-носителем идентификации с народом и неспециализированный характер иконописной деятельности» [3, с. 70]. Однако идентификация с народом характерна для субъекта элитарной культуры, а неспециализированная деятельность отрицается практикой народного искусства. Специфические черты народного искусства присущи произведениям профессиональной (и даже древней монастырской) иконописи, они определяют особенности той, или же иной иконописной школы. На этой почве странным выглядел бы спор о народности киевской, новгородской, суздальской школ иконописи.

Поэтому вопрос: «почему икона называется народной?», не риторический, а концептуальный. Рассмотрение его только в контексте изофольклорной традиции, а вместе с тем и народной (фольклорной) культуры, приводит к противоречиям, заключающимся в сущности предмета исследования и метода познания. Народную икону и масштабность процесса её распространения невозможно инкорпорировать в эту сферу, потому, что важным качеством народной культуры есть её способность функционировать вне институционально-организационных форм. Это культура преимущественно или исключительно устной традиции, существующая и в прошлом, и в настоящем по фольклорному типу, то есть передающаяся от лица к лицу, от поколения к поколению в акте коммуникации. Народная икона создавалась цеховыми мастерами, кустарями, то есть объединёнными группами, а также «партачами», талантливыми умельцами (яркий пример гоголевского кузнеца Вакулы), самостоятельно научившимся этому делу.

Смысл определения иконы как «народной» следует искать в соотношении к художественным практикам т. наз. «популярной культуры», корни которой генетически связаны с формированием городов и началом трудовой специализации. Понятие «популярная культура» в современности часто трактуется упрощённо, как культура развлечений, однако дефиниция Ч. Муерджи, М. Шадсона свидетельствует о том, что понятие это включает значительные пласты деятельности человека: «популярная культура охватывает различные верования («beliefs») и формы



практической деятельности, а также культурные объекты, используемые широкими слоями населения. Сюда входят как популяризованные образцы элитарной культуры, так и имеющие народное происхождение формы» [4, с. 89]. Вместе с тем, важным для разграничения понятий популярной и массовой культур является классификация Д. Чейни, который выделяет четыре вида популярной культуры: доиндустриальную, урбанистическую, массовую и фрагментарную [5]. По мнению Е.Н. Шапинской, популярная культура – универсальная категория, поскольку она присутствует как часть общекультурной ситуации в любой эпохе, в то время как массовая культура – часть специфического социального универсума, основанного на структурах массового общества, а понятие «доиндустриальная популярная культура» основано на универсализме популярной культуры, которая, в отличие от массовой, была характерна для самых различных обществ, как сельских, так и городских [6, с. 5].

В лоне популярной культуры рождаются пограничные формы, не поддающиеся маркировке как элитарные или фольклорные, отличительными чертами которых являются синкретичность, универсальность, синтетизм, о чём свидетельствует даже этимология слова «popularis»: происходит от «populus», имеющего несколько значений: 1) народ, народность; 2) гражданское общество; 3) патриции, знать; 4) плебс [7, с. 784]. Исследования популярной культуры 60-х гг. XX в. показали, что народные традиции могут питать культуры элит, а создаваемые профессиональными авторами, популярные произведения проникают в повседневный быт простонародья. Элитарная и народная культуры, народное и профессиональное искусство никогда не были изолированы, развивались в диалоге, порождая пограничные формы культуры вследствие трансгрессии. Понятие «преодоления границ» выступают для культуры стимулом ее жизнедеятельности, развития и изменений. М.М. Бахтин подчёркивает, что явления подлинной культуры могут быть только «феноменами границы»: «Не должно, однако, представлять себе область культуры как некое пространственное целое, имеющее границы, но имеющее и внутреннюю территорию. Внутренней территории у культурной области нет: она вся расположена на границах. Каждый культурный акт существенно живет на границах: в этом его серьезность и значительность» [8, с. 25].

Начало иконописи для народа светскими мастерами восходит к Древней Руси. Культ икон стал частью византийского наследия, воспринятого вместе с христианством, и в этом важную роль сыграли не только официально-церковные догматы и каноны, но и факторы внецерковного толкования. На территории Византийской империи и за её пределами существовало множество иконописных мастерских, продукция которых существенно

отличалась от константинопольских стремлением к простоте, лаконичности, доступности. Значительное распространение культа икон было связано с ересями, предрассудками, поверьями и способствовало развитию мастерских, где внедрялся быстрый способ создания недорогих и понятных икон. В. Лихачёва писала по этому поводу: «С момента своего возникновения, с IV в., иконы значительно распространились на территории всей Византийской империи. Но крепнувший с годами культ иконопочитания сопровождался в Византии грубым фетишизмом и примитивными предрассудками, особенно распространенными среди простого люда. Миссия икон как заступниц войска и отдельных городов происходила из древней, языческой практики, при которой каждый город имел собственного бога-покровителя. Значение икон увеличивалось благодаря распространению культа реликвий» [9, с. 87]. Развитие торговли, связи между городом и деревней, обеспеченность древнерусского населения давали возможность заказывать иконы для красного угла в жилище. Один из фактов, подтверждающих гипотезу распространения иконописи для дома в домонгольскую эпоху – берестяные грамоты, в которых речь идёт о заказах икон для личного пользования, найденных во время раскопок усадьбы иконописца Олисея Гречина в Новгороде, XII век. [10, с. 86]. Здесь обнаружены 15 заготовленных досок, небольших по размеру, очевидно, для написания домашних икон.

В эпоху позднего Средневековья и раннего Нового времени утвердили свою жизнеспособность пограничные феномены культуры – паломничество как праздник, ереси, апокрифы, полурелигиозная музыка, лубок и т. п. Существование человека между религиозным и секулярным пространствами в их взаимодействии обусловили масштабное распространение народной иконы, одновременно ориентированной на элементы этнической и религиозной культур. В концепции П. Берка, популярная культура онтологически связана с социокультурной ситуацией Нового времени и определяется в противопоставлении не «элитарной», а «официальной» культуре, а значит «не как чего-то присущего определенной общественной группе» [11, XIV]. В таком контексте народная икона предстает артефактом популярной культуры, определяется «как культура неофициальная». Определение «народная» по отношению к иконе следует понимать в аспекте признания её религиозного значения и функций даже вне церковных и государственных, то есть официальных, установок о запрещении распространения и изготовления, вне принадлежности её элитарным или низовым слоям общества. Народную икону использовали представители различных общественных групп: знать, мещане, крестьяне, духовенство, несмотря на то, что церковная и государственная позиции были направлены против ее существования.

#### Библиографический список

1. Комашко Н.И. *Русская икона XVIII века: столичная икона, провинциальная икона, народная икона*. Москва, 2006.
2. Вагнер Г.К. О соотношении народного и самостоятельного искусства. *Проблемы народного искусства*. Москва: Изобразительное искусство, 1982.
3. Михайлова Н.Г. Народная культура. *Культурология. XX век. Энциклопедия*: в 2-х т. Санкт-Петербург, 1998; Т.2.
4. Мукерджи Ч., Шадсон М. Новый взгляд на поп-культуру. *Полигнозис*. 2000; 3.
5. Chaney D. *Cultural Change and Everyday Life*. NY, 2002
6. Шапинская Е.Н. *Очерки популярной культуры*. Москва, 2008.
7. Дворецкий И.Х. *Латинско-русский словарь*. Москва, 1976.
8. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. *Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет*. Москва, 1975.
9. Лихачева В. *Искусство Византии IV-XV веков*. Ленинград, 1986.
10. Колчин Б.А., Хорошев А.С., Янин В.Л. *Усадьба новгородского художника XII в.: усадьба Олисея Гречина*. Москва, 1981.
11. Берк П. *Популярная культура в раннемодерней Европе*. Киев, 2001.

#### References

1. Komashko N.I. *Russkaya ikona XVIII veka: stolichnaya ikona, provincial'naya ikona, narodnaya ikona*. Moskva, 2006.
2. Vagner G.K. O sootnoshenii narodnogo i samodeyatelnogo iskusstva. *Problemy narodnogo iskusstva*. Moskva: Izobrazitel'noe iskusstvo, 1982.
3. Mihajlova N.G. Narodnaya kul'tura. *Kul'turologiya. XX vek. 'Enciklopediya*: v 2-h t. Sankt-Peterburg, 1998; T.2.
4. Mukerdzhi Ch., Shadson M. Novyj vzglyad na pop-kul'tur. *Polignozis*. 2000; 3.
5. Chaney D. *Cultural Change and Everyday Life*. NY, 2002
6. Shapinskaya E.N. *Ocherki populyarnoj kul'tury*. Moskva, 2008.
7. Dvoreckij I.H. *Latinsko-russkij slovar'*. Moskva, 1976.
8. Bahtin M.M. Problema soderzhaniya, materiala i formy v slovesnom hudozhestvennom tvorchestve. *Voprosy literatury i 'estetiki. Issledovaniya raznyh let*. Moskva, 1975.
9. Lihacheva V. *Iskusstvo Vizantii IV-XV vekov*. Leningrad, 1986.
10. Kolchin B.A., Horoshev A.S., Yanin V.L. *Usad'ba novgorodskogo hudozhnika XII v.: usad'ba Oliseya Grechina*. Moskva, 1981.
11. Berk P. *Populyarna kul'tura v rann'omodernij Evropi*. Kiev, 2001.

Статья поступила в редакцию 09.01.15

УДК 7.067

**Fleyenko D.A.**, senior teacher, Department of History of Theater, Literature and Music, Novosibirsk State Theater Institute (Novosibirsk, Russia), E-mail: da-sdr1@yandex.ru

**FORMATION OF A PHENOMENON OF PUPPET THEATRE OF THE "URAL ZONE" IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN AND EUROPEAN TENDENCIES OF CULTURE OF 1960s-80s.** The article deals with some aspects of the phenomenon of the "Ural zone" in Russian puppet theatre, which became more open, adverted to the wide context of art. Directors of this period were interested in communication with the different forms of theatre and other forms of art. The processes going in a puppet theater of the "Ural zone" in the field of work with theatrical space are considered through a prism of tendencies of scenographic art of Russian and Polish theatre of the period of 1960s-80s. The important tendency is the finding by theatrical space of qualities of a character. Artists seek to open the drama conflict through the scenographic decision of a performance. As an important aspect of formation of the new art space in a puppet theater rapprochement of art positions of puppet theaters with the aesthetic searches of Russian and European drama theatre, which define ways of semantic filling of theatrical space, is proved.

**Key words:** scenography, puppet theatre, theatre, theatrical space, direction, performance.

**Д.А. Флеенко**, ст. преп. каф. истории театра, литературы и музыки Новосибирского государственного театрального института, г. Новосибирск, E-mail: da-sdr1@yandex.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ТЕАТРА КУКОЛ «УРАЛЬСКОЙ ЗОНЫ» В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКИХ И ЕВРОПЕЙСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ КУЛЬТУРЫ 1960-80 гг.**

В статье описаны процессы и тенденции в сценографическом искусстве 1960-80 годов, определившие формирование особого художественного пространства в театре кукол «Уральской зоны» и повлиявшие на становление художественных позиций режиссеров этого направления. Автор статьи рассматривает поиски, идущие в российском и европейском театре в области работы с пространством и обретения им качеств персонажности как тенденции периода. Как важный аспект формирования нового художественного пространства в театре кукол утверждается сближение художественных позиций театра кукол с эстетическими поисками драматического российского и польского театра, определяющими способы смыслового наполнения сценического пространства, в котором наравне с актером начинают действовать и определять концептуальное решение предметы, куклы, элементы сценографии.

**Ключевые слова:** сценография, театр кукол, театр, театральное пространство, режиссура, спектакль.

В середине XX века в театре кукол начинается поворот в сторону расширения жанровых и тематических границ, а также возникает интерес к другим формам театра, появляются фестивали театров кукол, которые также оказывают влияние на появление в пространстве российского театра кукол новых художественных тенденций. Эти тенденции ярко проявились в творчестве режиссеров и художников театров кукол «Уральской зоны» 1970-80 гг. Идея создания синтетического театра, их увлекавшая, вела за собой попытки в организации пространства спектакля выйти за рамки возможностей «чистого» театра кукол и вобрать в себя опыт театра драматического.

Рассмотрим, какие процессы в драматическом искусстве периода оказали влияние на формирование принципов театра кукол «Уральской зоны».

В драматическом театре этого времени рождается понятие «действенной сценографии» (определение В. Березкина). Художники в театре стремятся не столько создать место действия и площадку для действия, сколько раскрыть существо драматического конфликта пьесы [1, с. 8]. При этом предмет или вещь уже «не подчинены актеру, а выступают в качестве противостоящего ему независимого объекта, требующего по отношению к себе не столько игры, сколько реального действия» [1, с. 5].

Так, М. Перчихина, рассматривая процессы, происходящие в области сценографии в 1970-80-х гг., отмечала, что «отказ от задника, падуш, кулис, нейтральная функция пола, возникшие в 20-е годы и возрожденные в 60-е, — не только «важный жест» бунтарства: за этим стоит смена системы координат. Вернулось столь важное для раннего театра (ритуального, античного, средневекового) знаковое, концептуальное начало со времен Ренессанса вытеснявшееся изобразительным. Обнаженная сцена стала объемом, в котором мир не изображается, а моделируется» [2, с. 31].

Подобные тенденции и стремление к моделированию собственного художественного пространства прослеживаются и в спектаклях «Уральской зоны». В силу специфики, сложившейся социокультурной ситуации, оказывавшей влияние и на искусство театра кукол, в области сценографии режиссеры «Уральской зоны» обращались не столько к опыту кукольников, сколько к работам Д. Лидера, Д. Боровского, Э. Кочергина; чешского сце-

нографа Й. Слободы, О. Шнейциса: «...на протяжении XX века в сценографии происходил процесс неуклонного накопления качества персонажности. <...> художник создавал визуальный образ самоценной персонажной значимости, который становился хотя и безмолвным, но активным, и решающим протагонистом сценического действия. Чаще всего он воплощал обобщенные надличностные мотивы пьесы» [3, с. 65].

Ярким примером создания такого пространства на сцене может служить сценография Д. Боровского в спектаклях Театра на Таганке в конце 1960-70-х гг., которая «теснила» человека, сталкивая его на узкую полосу авансцены или даже в зал в спектаклях «Под кожей статуи Свободы», «Обмен», «Дом на набережной». Земля под ногами обрела роковой наклон моста, неизменно устремлявшего всех к «плахе с топорами» — в «Пугачеве» или вообще уходила из-под ног — в качающемся салоне авиалайнера («Пристегните ремни»)» [4, с. 175].

В драматическом театре пространство не только становится «действующим», обретает свойство «персонажности», но даже обращается к своего рода кукле, которая становится символом иной реальности. На сцену драматического театра все активнее проникают вещи, предметы, маски, которые принимают на себя функцию смыслопорождения, становятся соучастниками спектакля: «В то время как персонажи зачастую уподоблялись куклам, костюмы в любительских спектаклях... оживали. <...> Порой костюмы просто завладевали своими носителями, как это произошло в «Часе пик», где герои возникали «словно манекенщики, словно люди, которые не живут, а носят костюмы <...> А в «Гамлете» (1971) полноправным персонажем стал занавес. О нем говорили, как «о дыхании неразгаданных тайн», его понимали как «знак универсума», как все «непознанное, неведомое, скрытое от нас за привычным и видимым»... Но ведь это и просто занавес, «костюм» сцены, который вдруг обрёл «бесконечное» число степеней свободы и двигался, кажется, подчиняя себе пространство и время спектакля — так выглядело его могущество» [4, с. 163].

В то же время шел обратный процесс, сближения актёра с куклой, процесс «омертвления» персонажа, его отстранения: «Персонажи «Тартюфа» с их пластикой занимали промежуточное положение между ожившим костюмом и куклой. Они, с одной

стороны, подражали позам портретов, которые были одеждой, «костюмом» сцены, а с другой – двигались подобно куклам» [4, с. 163].

Этот процесс не был индивидуальной особенностью одного театра, это была общая тенденция: соотношение жизни и смерти, их взаимодействие, и взаимоподмена интересовали театр этого времени.

В польском театре эти тенденции ярко проявились в спектаклях Тадеуша Кантора, где предметы, манекены, куклы выступали наряду с актёрами, иногда соединяясь с ними и образуя так называемые биообъекты, основным источником образов являлось в его театре (Крико-2) сознание режиссёра. Так, в спектакле «Умерший класс» Т. Кантора «памятью и воображением художника вызывались образы его бывших соучеников. <...> каждый из учеников присутствовал сразу в двух ипостасях: в реальном – ребёнком и в воображаемом – стариком, причем актёр (в роли ученика-старика) и кукла (ученик-ребёнок) вместе составляли единый биообъект» [5, с. 43]. Большой интерес к миру предметов проявлял и Й. Шайна, который занявшись режиссурой, тоже начал создавать визуальные композиции не только из сцениграфических элементов и объектов, но и из фигур актёров [5, с. 95]. Не только предметы начинают проникать в сферу актёрской игры, но и актёр становится одним из элементов пространства предметов. Открытия театра драматического и театра художника постепенно входят в сферу театра кукол, где на сцену открыто входит актёр, и именно его появление делает необходимым поиск нового подхода к организации пространства.

В театре кукол «Уральской зоны» становится важным взаимодействие, соотношение живого и мертвого; на уровне решения пространства происходит сближение театра драматического с театром кукол, который в этот процесс активно вступает: «... втаскивает к себе по частям сценографию драмы театр кукол, осваивает её без комплексов. Она ему становится необходимой, поскольку в систему кукол вошёл человек – постоянная величина, самостоятельная значимость, копия куклы, если угодно» [6, с. 121].

В спектаклях Уральской зоны возникают новые отношения между актёром и куклой, появляются «промежуточные» варианты (маски, манекены, «человекокуклы»), человек, кукла, маска, предмет в каждом новом спектакле выступают в разных отношениях и сочетаниях. Так, например, в спектакле В.А. Вольховского «Карьера Артуро Уи» по пьесе Б. Брехта (худ. Е. Луценко) 1982 года мёртвая материя стремится к доминированию, пытается захватить пространство: «Материя слонится: смерть рождает

смерть, выплевывая из пасти белого черепа новорожденный скелетик...» [7, с. 122]. Комната, стены мрачных тонов, через которые проступают очертания скелетов. На сцене дощатый ящик. В правом дальнем углу деревянный туалет или шкаф, из которого впервые появляется Уи, и который в конце становится трибуной для его выступлений: «Забор, сортир, газетные обрывки, кучи мусора, клубящиеся по углам... <...> Среда помойки рождает ублюдков всех пород, отребья и отбросы, принимающие образы кукол, ряженных, чудовищ политического карнавала. Маска-Ухо, маска-Челюсть перекрывают тело актёра» [7, с. 122]. В конце спектакля маски сбрасываются и сваливаются в кучу в центре сцены, сливаясь с пространством, созданного Е. Луценко сценического мира.

К. Мухин в статье «Миг между прошлым и будущим» писал: «История «уральской зоны», как театрального явления, началась в середине 70-х годов. К концу же десятилетия были показаны спектакли <...>, о которых заговорил кукольный мир. Органичный сплав актёра-человека с куклой завораживал более всего. Да и непростые вопросы жизни, которых касался каждый из этих спектаклей и которых ещё нередко избегали кукольники, нашли отражение в них» [8, с. 20].

К. Мухин в журнале «Театральная жизнь» 1989 года предсказывал: «Будущий историк театра кукол, вне сомнения, отметит 1982 год как один из самых значительных в движении этого вида искусства. Рейн Агур показал свой первый спектакль для взрослых «Гулливёр и Гулливёр», проложивший ему путь к Шекспиру. В этом году литовец Виталиус Мазурас в спектакле «Дочь земли» открыл театру кукол по-крестьянски мудрый и поэтичный мир своей родины...» [8, с. 20]. В этом же году в «Уральской зоне» были показаны «Карьера Артуро Уи, которой могло не быть» (знаменитый спектакль В.А. Вольховского по пьесе Б. Брехта в Челябинском театре кукол), «Следствие по делу Вилли Старка» (реж. В. Шрайман, по роману Р.П. Уоррена «Вся королевская рать» в Магнитогорском театре кукол), «Забывать Герострата» (реж. А. Тучков, по пьесе Г. Горина в тюменском театре кукол).

Таким образом, формирование эстетического кода и реформа художественного языка в театре кукол «Уральской зоны» была обусловлена не в последнюю очередь процессом самоидентификации театра «Уральской зоны» через осмысление процессов, идущих в общетеатральном пространстве рассматриваемого периода. Важными факторами влияния оказались поиски театра драматического, и в том числе театральные тенденции польского театра.

#### Библиографический список

1. Березкин В.И. *Художник в театре сегодня*. Москва, 1980.
2. Перчихина М. По сцене идет существо. *Декорационное искусство СССР*. 1984; 10.
3. Березкин В.И. *Искусство сценографии мирового театра*. Москва, 2006; Т. 4
4. Мальцева О. *Поэтический театр Юрия Любимова. Спектакли Московского театра драмы и комедии на Таганке 1964-1998*. Санкт-Петербург, 1999.
5. Березкин В.И. *Польский театр художника: Кантор, Шайна, Мондзик*. Москва, 2004.
6. Перчихина М., Уварова И. Все как у людей. *Театр*. 1987; 7.
7. Жаровцева И. «Мой кукольный театр глубок и мудр...» *Театр*. 1987; 7.
8. Мухин К. Миг между прошлым и будущим. *Театральная жизнь*. 1989; 13.

#### References

1. Berezkin V.I. *Hudozhnik v teatre segodnya*. Moskva, 1980.
2. Perchihina M. Po scene idet suschestv. *Dekoracionnoe iskusstvo SSSR*. 1984; 10.
3. Berezkin V.I. *Iskusstvo scenografii mirovogo teatra*. Moskva, 2006; T. 4
4. Mal'ceva O. *Po'eticheskij teatr Yuriya Lyubimova. Spektakli Moskovskogo teatra dramy i komedii na Taganke 1964-1998*. Sankt-Peterburg, 1999.
5. Berezkin V.I. *Pol'skij teatr hudozhnika: Kantor, Shajna, Mondzik*. Moskva, 2004.
6. Perchihina M., Uvarova I. Vse kak u lyudej. *Teatr*. 1987; 7.
7. Zharovceva I. «Moj kukol'nyj teatr glubok i mudr...» *Teatr*. 1987; 7.
8. Muhin K. Mig mezhdu proshlym i buduschim. *Teatral'naya zhizn'*. 1989; 13.

Статья поступила в редакцию 23.01.15

УДК 37.026.9:378.

**Shalimova L.A.**, Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Department of Humanities, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: shalimova-istra@mail.ru

**SOCIOCULTURAL CATEGORIES OF COLOR SYMBOLISM.** The article examines the key stages of the presence of color symbolism as a second language of social moral norms, from the ancient monuments of culture, manifested in stability, shape, the fact of its existence. This study summarizes the experience of the “ideologically-shaped structure”, when objects are depicted on a basis



“simultaneity”, as the result of interpreting characters and their images as “something big in something small”. The author studies how important information can be shown and fixed in a symbol, its functional predestination, how artists transfer knowledge to future generations, undergoing functional-color assignments of in color interpretation and how a steady landmarks and orienting points are made. The author provides a wealth of information about the past and the future, a guide in the realities of the universe, in the form of “a colored model”. Considerable attention is paid to the esoteric symbolism, evocative ideas in the mind, based on encyclopedic aspects of presentation of color and shapes. In conclusion, the author emphasizes the role of color symbolism and its functionally-colored destination in the formation of different cultural eras.

**Key words:** socio-cultural features, grapheme, ideologically shaped design, art, mythological, moral, ideological symbols, landmark.

*Л.А. Шалимова, канд. филос., наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала РГСУ, г. Дедовск,  
E-mail: shalimova-istra@mail.ru*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КАТЕГОРИИ ЦВЕТОВОЙ СИМВОЛИКИ

В статье рассматриваются ключевые этапы присутствия цветовой символики, как второго языка общественных устоев, начиная от древних памятников культуры, проявляющихся в устойчивости, форме, факте своего существования. В данном исследовании обобщается опыт «идейно-образной конструкции», в свернутом виде – «симультанно», как позиция трактовки символов и их изображения «большое в малом», для фиксации важной информации, и её функциональном предопределении, для передачи знаний последующим поколениям, претерпевая функционально-цветовое эпохальное назначение в трактовке символов, прокладывая устойчивый ориентир. Автор даёт обширную информацию о прошлом и на перспективу, для ориентира в реалиях мироздания, в образе «цветовой модели». Значительное внимание уделяется эзотерической символике, пробуждающей идеи в сознании человека, опираясь на энциклопедические аспекты изложения цвета и форм. В заключении подчеркивается роль цветовой символики и её функционально-цветового назначения в становлении различных культур исторических эпох.

**Ключевые слова:** социокультурные особенности, графема, идейно-образная конструкция, художественные, мифологические, моральные, идеологические символы, ориентир.

Для современного человека не всегда актуально соблюдение и знание цветových канонов, в явной или скрытой форме, но всё же, продолжающих присутствовать в нашей жизни. В прежние времена были целые эпохи, когда цветовая символика становилась вторым языком общества (например, Византия, Англия XVII в. и др.). Именно поэтому представляется важным изучение социокультурных особенностей цветовой символики. В древнейших памятниках культуры, у различных народов, «мы можем видеть схематичные рисунки-графемы, которые убедительным образом повторяются и проявляют устойчивость, как в форме, так и факте своего существования на протяжении тысячелетий. Эти изображения часто выглядят как орнаментальный декор, но по сути своей они представляют символы, передающие определенные знания и представления людей о мире. «В этих графемах (или идеограммах), наделенных не только формой, но и цветом, люди фиксировали жизненно важную информацию, а их функция заключалась в передаче поколениям актуальных для человека знаний» [1, с. 63].

На протяжении всей истории человечества исследователи достаточно одинаково объясняют рисунки и символы, появляющиеся у различных народов, изображение которых было связано с визуально воспринимаемыми объектами реального мира (деревьями, растениями, животными, камнями и т.д.). Однако сходство абстрактных символов, имеющих геометрические начертания, не мотивировано объектами реального мира, и поэтому не может быть объяснено по принципу ассоциации. Рассматривая природу символа, многие учёные склоняются к мысли в попытке объяснить данное явление индивидуальной психологией человека. Более того, существует объёмная группа графических символов, происхождение которых неясно и не может быть объяснено, исходя только из природы человека. В современном восприятии символ принимается как «идейно-образная конструкция», обладающая смысловой насыщенностью, которая в свернутом виде – симультанно, может представлять особое знание символа, создающее перспективу для бесконечного развития общества. «Символ выражает собой «большое в малом», как материальное отражение определенного содержания или информации» [2, с. 136]. В этой связи, многие учёные придерживаются мнения, о том, что символ представляет собой специфическую форму знаний человека или для человека при помощи образа или стилизованного знака. Их мнения сходны в одном, что символ содержит информацию о прошлом, а перспективную – о будущем, являясь знаком на земле (своеобразной «метой»). Например, в культуре народов Ближнего и Среднего Востока сложилась устойчивая символика цветов, которая позволяла

древнему человеку ориентироваться в реальности и была своеобразной «цветовой моделью» мироздания. Для древнего человека цвет был всем и «выполнял» роль слова, обеспечивающего возможность его общения с богами. Само же понятие «хаоса», философами заменяется на понятие – «космос» (т.е. упорядоченное мироздание), в котором цвет начинает играть ведущую роль. Древние народы делают попытку постичь законы мироздания, найти организующее место в мире, а цветовая система и символы становятся средством, которое позволяет «визуализировать» и конкретизировать невидимое, божественное. Картина мироздания многокрасочна, и за каждым цветом закрепляется определенное значение и иерархия, в результате чего формируются цветовые каноны.

«В странах Древнего Востока главенствующее место среди богов занимает бог Солнца (Атон – в Древнем Египте, бог Агни – в Индии, Ахурамазда – в Иране и т.д.), имеющий антропоморфные черты. Он вытеснил прежних зооморфных богов символами, такими как: конь, лев, бык, лебедь, орел, которые становятся лишь формами его проявления, отражая различные и светоносные свойства светоносного бога. Так, белый или рыжий конь воплощал в себе свойства активности и яркости энергии солнца, поэтому развивающаяся грива коня уподоблялась солнечным лучам. Другими подобиями солнца были огонь, свастика, многолучевая звезда, красный, желтый или золотой цвет» [3, с. 3]. Культ огня был основой многих древних религий, его образ являлся персонификацией ночного звездного неба, «звездной тверди».

Эзотерические символы предназначены для того, чтобы пробуждать идеи, спящие в нашем сознании. Их роль заключается в том, чтобы раскрывать тайны, оставляя уму всю его свободу, закрывая истину от непосвященных, дабы не исказить знания, доносящиеся из символики научных, философских, художественных, мифологических, религиозных, идеологических, побудительных знаний о символах. По словам П.Д. Успенского, символы нужно творить, а создавая их уметь и читать, потому что символ во всех областях человеческого сознания является тем инструментом (проектом, программой), который позволяет управлять действительностью путем её творческого переделывания. Во многих работах были изложены свои понимания социокультурных явлений в области символической философии. «Древневосточные гимны солнцу являют собой прекрасные образцы эстетического и философского осмысления человеческого феномена света и связанным с ним цвета. Образы солярных богов связаны с блеском и сиянием, яркими цветами: белым, алым, золотым, желто-оранжевым, красным (пурпурным). По цвету и форме одежды, изображенной в росписях, мозаиках и рельефах,

можно было определить, к какому сословию относился их хозяин» [4, с. 119].

Многие работы учёных раскрыли аспекты энциклопедического изложения, при разнообразных направлениях древнейших символических начал цвета и формы. Неоднократно подвергались анализу шесть основных цветов, и в частности – белый, который воспринимался как божественный цвет. Цари и мифологические боги разъезжали на белых или золотых конях, носили белые головные уборы с золотой символикой. Чистота белого цвета являлась показателем определенного социального статуса. Плохого качества белого носили рабы, простолудины и их ткань была грубой и небеленой; золотой цвет считался принадлежностью богов, которые разъезжали на золотых колесницах в позолоченных одеждах. Золото было символом власти и земных царей, шахов, фараонов, жрецов и широко фигурировало в мифах и служило воплощением положительных качеств и деяний. Эпитеты бога Солнца – Митра связаны с любовью, дружбой, согласием, границей добра и зла, правды и лжи, истины. Его эпитеты – «сияющий», «блестящий»; атрибуты – конь и колесница, золотой трон. Принадлежностью египетских царей были золотые саркофаги, браслеты, головные уборы, золотая борода; священным цветом был красный, выступавший в роли символа царской власти, огня, солнца. Символом царского достоинства считался красный лотос, который венчал головы фараонов. Для ближневосточных народов красный был цветом воинского сословия и самого царя, как первого воина и жреца. Цари и фараоны надевали пурпурные плащи поверх белого одеяния с такого же цвета бахромой. Такой же символикой наделялись драгоценные камни, которые служили символом царской власти, силы и воли. Красный цвет считался цветом любви и плодородия. Чёрный цвет – это цвет дьявола, «князя тьмы», в зороастризме силы зла, тьмы и смерти. У египтян же чёрный цвет ассоциировался с плодородной землей и первозданным хаосом. Голубой и синий цвета относятся к числу наиболее любимых и почитаемых цветов на Ближнем Востоке. Это были цвета Неба, обиталища верхнего бога Солнца и Небесных Вод. С V века до н.э. в Египте добывали камень «лазурит» и из него делали амулеты, сосуды, бусы, которые обладали охранительными свойствами, отражая идею гармонии Небесного мира, значимости Небесных Вод для земной жизни. Голубым цветом обозначались священные животные и растения, а синим – сакральные символы и изображения фараонов. Цвет бога Осириса зелёный и сине-зелёный, умирающего и воскрешающего каждый год египетского бога-злака. Данный цвет был почитаем в египетских мистериях и являлся символом вечной жизни, бессмертия, поэтому тексты священных Пирамид писались краской синего или зеленого цвета. Этот цвет символизировал Природу, жизненную основу. Жрецы постоянно использовали так называемый «зелёный луч», который обладал необычайной силой возрождать к жизни (даже мумию) или убивать, им врачевали больных и использовали в различных опытах. Таким образом, мистическими цветами стран Древнего Востока (Египет, Иран, Ассирия, Вавилон и т.д.) были темно-зелёный и синий цвета, отражавшие запредельные миры, доступные пониманию неопитов (посвященных) и никогда не использовались в обыденной жизни.

«Наряду с одной из ведущих категорий византийской эстетики являлся Свет, в определении «красоты» и «прекрасного», он имел важное значение в христианстве, как видимый мир, так и духовный. Сами иконы выступали в качестве художественно-эстетической формы, как воплощения Божественного Света. В Византии было разработано три системы носителей света, которые создавали иллюзию свечения картины» [5, с. 190]. «Золотая система» была рассчитана на изменчивость освещения. Золотом покрывались фоны, лучи, нимбы, некоторые элементы картины, создавая иллюзию единства реального мира, а центральная фигура оказывалась как бы сиянием («Оранта» в обходе собора св. Софии в Киеве – IX в.). При этом особая моделировка ликов создавалась посредством «оживления» ликов, при колеблющемся освещении храма. Цвет воспринимался византийцами как материализованный свет и после «слова» играл одну из главных ролей. Краски именовались светоносными. Они имели локальные цвета и рассматривались с двух по-

зиций: прозрачной ясности и тяжелого блистания. Пурпурный цвет служил символом мученичества Христа и Возрождения, наместника Бога на земле. Пурпур в царских одеждах воспринимался как цвет крови и казней. Красный – в христианстве это символ крови Христа. Этот цвет являлся простым и земным цветом в византийской символике и занимал более низкое положение, сменяя пурпурный. Белый цвет в византийской цветовой символике противопоставляется красному (земному). Он выступает в качестве цвета Предвечного Безмолвия и обозначает «родство с божественным светом», как одежда у Христа, ангелов, апостолов, которые изображались в иконописи в белом цвете. Чёрный – символ конца, смерти в Византии, аскеза – отрешение от мирских благ. Тёмно-синий – символ трансцендентного мира, непостижимых тайн. Зелёный цвет – символ природы, юности, цветения. Синий и зелёный цвета у византийцев являлись цветами высших лиц в чиновничьей иерархии, которые носили одежду, обувь или ставили визу чернилами такого цвета. Серый цвет нёс в себе черноту бесславия. Пестрота рассматривается как негативное явление, символ зла, бесславия. Золотой и жёлтый символизируют образ Божественного, непроницаемого Света. Застывшим солнечным светом является золото, так как Солнце есть царь и Бог человека. В целом «цвет» выступал наряду со «светом» в качестве одной из основных модификаций прекрасного.

Мусульманская религия, как часть мифологической системы мира, базируется на цветовом каноне, и принадлежат зеленому и белому цветам. Мусульмане считают, что цвета являются порождением Света и его отблесков. Свет выступает как божественная субстанция, атрибут и знак Творца всех вещей и Вселенной. Зелёный цвет в исламе не имеет негативных значений. Это священный цвет, цвет мусульманского рая, в котором ангелы Аллаха одеты в зелёный шелк, шитый золотом, цвет знамя Магомета, цвет Пророка. Высоко ценились камни зелёного цвета, с дополнительными оптическими эффектами. Белый цвет, так же считался священным цветом. Одновременно являясь цветом траура, как перехода в вечность. Золотой – является священным в исламе и главным в земной иерархии цветов, являясь «эликсиром солнца», которое дает счастье людям, прогоняет беды, лечит все болезни, особенно душевные. Созерцание золота делает человека смелым, красивым, укрепляет ум и продлевает жизнь и т.д.

Чёткая и последовательная система цветовых символов была разработана в буддизме, и нашла свое отражение в светской и божественной иерархии, в философии, мифологии и литературе. Канон включает ряд цветов, которые соотношены с элементами космической системы мироздания: красный, белый, жёлтый, синий и зелёный, олицетворяя пять образов (божеств), благодаря которым можно познать всё и представить модель мироздания.

Развитое средневековье проявляло огромную заботу об архитектуре и украшении Храмов, где рождался трепет в душах верующих, в которых отличительной чертой была особая атмосфера возвышенной эстетики. Важным компонентом храмовой эстетики были настенные росписи, фрески, монументальные картины, созданные гениальными мастерами и художниками, демонстрируя исконное и вездесущее стремление, в явление саморекламы, преодолевающее все религиозные нормативы. Нетрудно заметить, что мудрецы древности понимали и знали о том, какие эпохи взлета и падения, высокой духовности и темных суеверий затронут человечество. Они в символическом коде цвета и формы замаскировали свои знания с целью их сохранения до уровня, наивысшего расцвета и развития духовности современного человека, выражая уверенность в том, что он тогда научится читать на универсальном языке символизма и воспринимать сущность его.

В данной статье уделено особое внимание цветовой символике различных культур для правильного «считывания» значения цветовой формы идеалов и символических конструкций общественных явлений, определённых эпох, разнообразных исторических формаций, так и современной глобализации научных открытий, создания новых доктрин, ведущих к новым свершениям.

#### Библиографический список

1. Тонквист Г. *Аспекты цвета. Что они значат и как могут быть использованы*. Москва: Наука, 1999.
2. Бодриар Ж. *Система вещей*. Москва, 1995.
3. Сурина М.О. *Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре*. Москва: ИКЦ «МарТ», 2003.

4. Холл М.П. *Энциклопедическое изложение масонской, герметической, кабалистической и розенкрейцеровской символической философии*. Новосибирск, 1993.
5. Петрункевич А. *Кола ли Риенцо*. Санкт-Петербург, 1909.
6. Хайзинг Й. *Осень средневековья*. Москва, 1988.
7. Пыляев М.И. *Старая Москва*. Москва, 1997.
8. Бабурин Н.И. *Русский плакат. Вторая половина XIX – начала XX века*. Ленинград, 1988.
9. Арсеньев Ю.В. *Геральдика*. Москва, 1908.

#### References

1. Tonkvist G. *Aspekty cveta. Chto oni znachat i kak mogut byt' ispol'zovany*. Moskva: Nauka, 1999.
2. Bodriyar Zh. *Sistema veschej*. Moskva, 1995.
3. Surina M.O. *Cvet i simvol v iskusstve, dizajne i arhitekture*. Moskva: IKC «MaT», 2003.
4. Holl M.P. *Enciklopedicheskoe izlozhenie masonskoj, germeticheskoy, kabalisticheskoy i rozenkrejcerovskoj simvolicheskoy filosofii*. Novosibirsk, 1993.
5. Petrunkevich A. *Kola li Rienco*. Sankt-Peterburg, 1909.
6. Hajzing J. *Osen' srednevekov'ya*. Moskva, 1988.
7. Pylyayev M.I. *Staraya Moskva*. Moskva, 1997.
8. Baburin N.I. *Russkij plakat. Vtoraya polovina XIX – nachala XX veka*. Leningrad, 1988.
9. Arsen'ev Yu.V. *Geral'dika*. Moskva, 1908.

Статья поступила в редакцию 23.01.15



**Современный человек еще не осознал,  
что вся жизнь на Земле представляет  
собой единый организм.  
/Швебель Вильгельм/**

## **БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**



# ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск);

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Федерального государственного бюджетного учреждения науки Института водных и экологических проблем Сибирского отделения Российской академии наук (г. Барнаул).

УДК 592 (595,1+595,3):574

**Yermolaeva N.I.**, *Cand. of Sciences (Biology), senior researcher, Institute of Water and Ecological Problems of Siberian Branch of Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia), E-mail: hope@iwep.nsc.ru*

SOME RESULTS CONCERNING ZOOPLANKTON SPECIES COMPOSITION IN THE LAKES OF THE SOUTH OF OB-IRTYSH INTERFLUVE. There are more than 5 thousand of lakes in Novosibirsk Region. Small shallow lakes with the area up to 1 sq. km and with the depth up to 2-5 m are the most numerous. Most of the lakes are in a closed water yield and their mineralization considerably varies during the year. In this work the characteristics of the habitats of zooplankton species that are rarely mentioned and are not thoroughly described in detail by other authors or identified in the samples for the first time in the region are discussed. Samples for work were collected in 2000-2013 years in more than 100 lakes of the steppe and forest-steppe zones of Novosibirsk Region. 204 species and subspecies of zooplankton were found in all of the lakes, including 35 species and subspecies in 45 lakes which were found in this territory for the first time. Data on hydrochemistry and quantitative relations of zooplankton obtained in the time of detection of the species and characterized its econiche are presented in this paper. High lability of small lakes ecosystems is not conducive to long-term presence of zooplankton species found in the community. Narrow frameworks of salinity levels, hydrocarbonate water hardness and temperature are optimal for these types of species. Perhaps the lowering of water level helps the dismemberment of small econiches and creates the conditions for the development of a number of species of zooplankton. The investigations have shown that the range of some species, especially the warm-water and brackish-water is wider than it was previously indicated.

**Key words:** zooplankton, lake, Western Siberia, species composition, mineralization.

**Н.И. Ермолаева**, канд. биол. наук, с.н.с. ИФ ИВЭП СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: hope@iwep.nsc.ru

## НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВИДОВОГО СОСТАВА ЗООПЛАНКТОНА ОЗЁР ЮГА ОБЪ-ИРТЫШСКОГО МЕЖДУРЕЧЬЯ

В 2000-2013 гг. обследовано более 100 озёр западной части Новосибирской области, находящихся в степной и лесостепной зонах. В 45 из них обнаружено 35 видов и подвидов зоопланктона, ранее не отмеченных другими исследователями в данном регионе. В статье приведены данные по экологии ряда видов коловраток и ракообразных, ранее не указанных для водоемов юга Западной Сибири и не часто попадающих в поле зрения исследователей, поскольку высокая лабильность экосистем малых озёр не способствует их длительному присутствию в сообществе. Для данных видов оптимальными являются довольно узкие экологические рамки, ограничивающие продолжительность жизненного цикла. Видовой состав зоопланктона зависит от уровня минерализации, гидрокарбонатной жесткости воды и от температурных условий, которые находятся в прямой зависимости от степени обводнения озера.

**Ключевые слова:** зоопланктон, озёра, Западная Сибирь, видовой состав, минерализация.

Данная работа является обобщением многолетних исследований зоопланктона лимнических систем юга Западной Сибири в пределах Новосибирской области и Алтайского края. Зоопланктон – очень динамичный компонент биологических комплексов водоемов. Межгодовые и даже внутрисезонные изменения видового и количественного состава зоопланктонных сообществ озёр, особенно малых, настолько велики, что при сопоставлении данных разовых обследований отдельных водоемов возникают вопросы о причинах столь значительных отличий. Условия среды в озёрах характеризуются прежде всего пестротой и большим размахом колебаний. На распространение в озерах живых организмов влияет множество факторов среды: наличие или отсутствие движения воды, уровень минерализации, жесткость воды, содержание биогенных веществ, количество растворенного в воде кислорода, температурные условия, развитие водной растительности, климат, геохимия подстилающих пород, степень сукцессионного развития водоема и др.

В Новосибирской области более 5 тыс. озёр. Преобладают малые озёра площадью до 1 км с глубинами до 2–5 м различного генезиса: суффозионно-просадочные, остаточные-реликтовые, пойменные, озёра вторичного происхождения на месте проседающих торфяников, озёра, образовавшиеся в переуглубленных ложбинах древнего стока [1]. Видовой состав зоопланктона озёр рассматриваемой территории изучался эпизодически [2-5]. Более детально обследованы Карасукская [6-7] и Чановская группы озёр [8-16] и крупные озёра Сартлан [17-18] и Убинское [19]. Несмотря на большое количество накопленного и опубликованного материала, нам удалось сделать немало интересных находок, часть из которых отмечена в более ранних публикациях автора [20-24].

Цель данной работы – изучить экологию видов зоопланктона, которые редко упоминаются и подробно не описываются другими авторами, либо отмеченных в пробах впервые для региона. Особое внимание уделено видам, чьи экологические характеристики отличаются от указанных в литературе.

Материал для работы собран в 2000-2013 гг. более чем на 100 озерах в степной и лесостепной зонах Новосибирской области. На озёрах площадью до 10 км<sup>2</sup> обследование проводили методом взаимно перпендикулярных разрезов (на каждом 2 станции в прибрежной зоне и 2 – в зоне открытой воды), которые давали возможность выявить гидрографические особенности каждого водоема, форму береговой линии, оценить степень зарастания и характер литорали. На крупных озерах (Сартлан, Урюм) количество станций увеличивалось соответственно площади озера. Большая часть озёр обследована однократно за весь период. Озёра Карасукской системы (Студёное, Кротовая Ляга, Большое Горькое) обследовали в 2003, 2006, 2009 гг. как в период открытой воды, так и зимой. Ряд озёр (Сумы, Дуня, Каменное, Абушкан, Фатеево) изучали однократно в 2004 г. и ежемесячно с мая по октябрь в 2007 г. Всего собрано и обработано 832 пробы зоопланктона.

Через сеть Апштейна (раз № 64) процеживали 50 л воды с поверхности, фиксировали 4 % формалином. Пробы обрабатывали счётно-весовым методом в камере Богорова. Определение организмов проводилось с помощью широко используемых определителей [25-32]. Показатели pH и концентрацию кислорода определяли прямо в водоеме с помощью прибора «Анион-7051». Анализ воды на содержание основных ионов проводили в Лаборатории контроля качества поверхностных и сточных вод ФГУ ВерхнеОбьРегионводхоз.

Корреляционный анализ данных проведен с использованием пакета программ «STATISTICA v 5.5 А». В работе приведены коэффициенты корреляции с уровнем значимости  $p \leq 0,005$  (т.е. вероятность ошибки составляет менее 5 %).

Всего в озерах нами было обнаружено 204 вида и подвида зоопланктона. К настоящему моменту в литературных источниках для различных водоемов Новосибирской области было описано нахождение 85 видов Rotifera, 49 видов Cladocera, 34 вида Copepoda, 1 вида Branchiopoda. Таким образом, 35 видов и подвидов в 45 озерах обнаружено автором на данной территории впервые [23-24].

В пресных и олигогалинных озёрах обследованного района по числу видов лидируют коловратки (рис. 1). В более солёных водоёмах происходит сокращение видового разнообразия зоопланктона и возрастает вклад веслоногих раков. Корреляция числа видов с минерализацией составила  $r = -0,516$  ( $p < 0,05$ ). От площади озёр видовое разнообразие практически не зависело,

что подтверждается исследованиями других авторов в различных регионах [33], а вот с ростом глубины наблюдалось возрастание числа видов ( $r = 0,556$ ,  $p < 0,05$ ). Приведенные коэффициенты корреляции невысокие, поскольку опосредованы большим количеством факторов, однако являются достоверными.

Не подлежит сомнению тот факт, что чем дольше мы изучаем тот или иной водный объект, тем шире становится список видов планктона, обнаруженных в нем. Учет числа видов методом выборочного обследования проводился (при прочих равных условиях) пропорционально количеству собранных проб. Кроме того, размер такого списка во многом зависит и от целей, и задач, стоящих перед исследователем. Поскольку ранее основное внимание исследователей занимала кормовая база рыб, и при этом приходилось обрабатывать большие массивы проб, то в публикуемые списки попадали, как правило, доминанты и субдоминанты зоопланктонных сообществ. Кроме того, режим увлажнения юга Западной Сибири носит пульсирующий характер – фазы усыхания озерных систем сменяются фазами регрессии. Меняется не только уровень воды, но и степень зарастания, видовой состав водорослей и высшей водной растительности, минерализация и соотношение основных ионов. Все это не может не повлиять на видовой состав зоопланктона. Следует указать и то, что в течение сезона открытой воды минерализация в озерах может значительно изменяться в сторону повышения, что, как правило, приводит к изменению видового состава зоопланктонного сообщества [34-37]. При смене концентрации отдельных ионов отдельные виды вполне могут снижать свою численность, переходя из доминантов в субдоминанты или даже в разряд редко встречающихся (менее 1 экземпляра на пробу). По этой причине в таблицах 1 и 2 приведены разовые данные по гидрохимии и количественным соотношениям зоопланктона, полученные в момент обнаружения того или иного и характеризующие его экологическую нишу. Отдельные виды зоопланктона, как правило, дают кратковременную вспышку численности, приуроченную к определенным экологическим параметрам водоема. Нередко обнаружив в составе сообщества тот или иной вид даже в значительном количестве, при отборе проб через 2-3 года в тот же календарный период, но при других гидрологических условиях, мы его уже не обнаруживаем. В таблице 1 с целью возможности сравнения условий исследования другими авторами приведены некоторые гидрологические показатели и гидрохимические характеристики для тех озёр, в которых зафиксированы находки

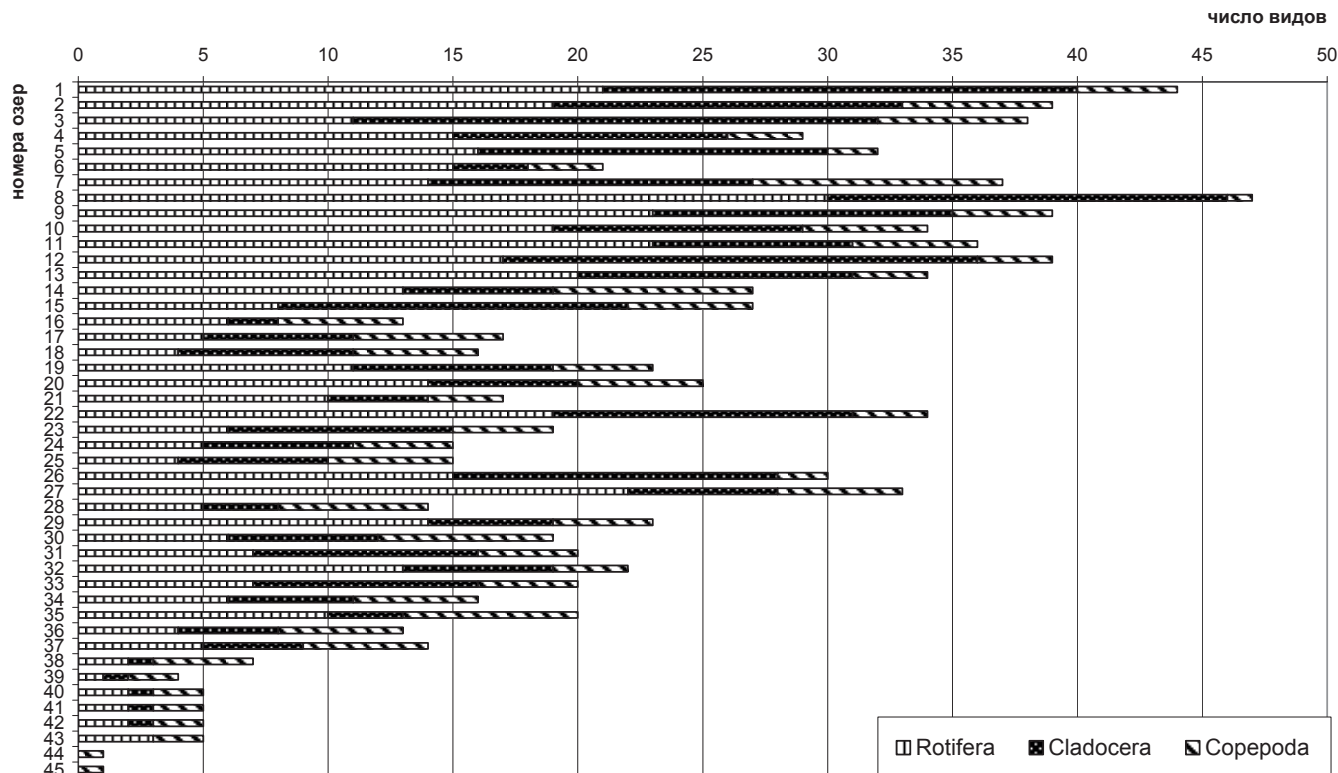


Рис. 1. Видовое разнообразие зоопланктонных сообществ исследованных озёр (номера озёр соответствуют табл. 1.)



Таблица 1

## Некоторые гидрологические и гидрохимические параметры озёр

| №  | Название озера                       | Дата     | Местонахождение<br>(GPS-координаты) | Мак глубина, м | Площадь км <sup>2</sup> | Общая минерализация,<br>г/дм <sup>3</sup> | pH   | Аммонийный азот,<br>мг/дм <sup>3</sup> | Нитриты, мг/дм <sup>3</sup> | Нитраты, мг/дм <sup>3</sup> | Фосфаты, мг/дм <sup>3</sup> |
|----|--------------------------------------|----------|-------------------------------------|----------------|-------------------------|---|------|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1  | 2                                    | 3        | 4                                   | 5              | 6                       | 7   | 8    | 9                                      | 10                          | 11                          | 12                          |
| 2  | Маук                                 | 14.07.02 | N 55°04'51»<br>E 78°44'34»          | 2,0            | 5,34                    | 0,36                                      | 7,80 | 0,45                                   | 0,054                       | 0,24                        | 0,12                        |
| 3  | Большой Агучак                       | 04.08.02 | N 56°05'38»<br>E 76°21'03»          | 2,0            | 6,28                    | 0,40                                      | 7,60 | 0,08                                   | н/о                         | 0,01                        | 0,02                        |
| 4  | Кислы                                | 02.08.02 | N 56°04'14»<br>E 76°25'27»          | 1,1            | 2,07                    | 0,44                                      | 7,90 | 0,37                                   | н/о                         | 0,09                        | 0,08                        |
| 5  | Сарбалык                             | 02.08.02 | N 56°01'57»<br>E 76°23'24»          | 0,9            | 5,71                    | 0,52                                      | 8,00 | 0,37                                   | 0,020                       | 0,18                        | 0,06                        |
| 6  | Куклей                               | 13.08.03 | N 54°14'20»<br>E 79°22'00»          | 2,6            | 2,94                    | 0,68                                      | 9,92 | 0,29                                   | 0,004                       | 0,24                        | 0,03                        |
| 7  | Кротовая Ляга                        | 31.07.06 | N 53°43'25»<br>E 77°52'12»          | 2,0            | 3,13                    | 0,69                                      | 8,87 | 0,17                                   | 0,003                       | 0,06                        | 0,02                        |
| 8  | Саргуль                              | 10.07.02 | N 54°35'28»<br>E 78°51'38»          | 1,6            | 2,51                    | 0,70                                      | 8,90 | 0,38                                   | 0,562                       | н/о                         | 0,41                        |
| 9  | Малый Сартлан                        | 15.07.02 | N 55°02'29»<br>E 78°47'40»          | 2,0            | 0,86                    | 0,77                                      | 8,00 | 0,19                                   | 0,964                       | н/о                         | 0,87                        |
| 10 | Дуня                                 | 26.06.07 | N 54°30'56»<br>E 75°58'24»          | 1,2            | 1,89                    | 0,80                                      | 8,98 | 0,34                                   | 0,003                       | 0,09                        | 0,24                        |
| 11 | Студёное                             | 30.07.06 | N 53°35'07»<br>E 77°31'52»          | 2,7            | 8,62                    | 0,82                                      | 8,84 | 0,19                                   | 0,004                       | 0,12                        | 0,03                        |
| 12 | Урюм                                 | 11.07.02 | N 54°32'51»<br>E 78°30'52»          | 2,5            | 28,26                   | 0,83                                      | 8,30 | 0,17                                   | 0,030                       | н/о                         | 0,01                        |
| 13 | Каменное                             | 26.06.07 | N 54°29'37»<br>E 75°54'25»          | 1,2            | 1,17                    | 0,84                                      | 8,95 | 0,23                                   | 0,002                       | 0,19                        | 0,04                        |
| 14 | Яркуль                               | 16.08.01 | N 55°21'55»<br>E 76°55'59»          | 1,7            | 5,34                    | 0,85                                      | 8,2  | 0,10                                   | 0,00                        | < 0,01                      | 0,06                        |
| 15 | Индерь                               | 17.07.02 | N 54°29'58»<br>E 79°58'46»          | 3,0            | 17,31                   | 0,86                                      | 8,40 | 0,19                                   | 0,004                       | 0,13                        | 0,02                        |
| 16 | Кулик                                | 08.08.02 | N 55°36'16»<br>E 75°56'59»          | 1,1            | 0,72                    | 0,88                                      | 8,41 | 0,39                                   | 0,02                        | 0,15                        | 0,99                        |
| 17 | Кайлы                                | 10.08.02 | N 55°37'10»<br>E 78°16'54»          | 1,4            | 2,86                    | 1,06                                      | 8,90 | 0,19                                   | 0,004                       | 0,16                        | 0,13                        |
| 18 | Тотошное                             | 18.07.02 | N 55°19'06»<br>E 79°44'20»          | 1,6            | 1,51                    | 1,35                                      | 7,50 | 0,52                                   | 0,717                       | 0,27                        | 0,42                        |
| 19 | Яровое                               | 11.08.03 | N 54°07'39»<br>E 79°13'12»          | 3,7            | 3,95                    | 1,66                                      | 7,63 | 0,23                                   | 0,007                       | 0,73                        | 0,03                        |
| 20 | Убинское                             | 13.08.02 | N 55°27'30»<br>E 80°02'03»          | 0,4            | 320,28                  | 1,80                                      | 9,47 | 0,06                                   | 0,00                        | 0,28                        | 0,07                        |
| 21 | Безымянное в окр.<br>с. Доволенского | 09.07.02 | N 54°29'47»<br>E 79°39'26»          | 2,2            | 1,55                    | 1,90                                      | 9,00 | 0,63                                   | 0,004                       | 0,04                        | 0,06                        |
| 22 | Сосновое                             | 06.08.02 | N 55°48'06»<br>E 75°44'25»          | 1,8            | 5,65                    | 1,93                                      | 8,50 | 0,02                                   | 0,003                       | 0,13                        | 0,10                        |
| 23 | Кушаговское                          | 07.08.02 | N 55°39'57»<br>E 75°43'44»          | 1,2            | 2,83                    | 2,25                                      | 8,80 | 0,21                                   | 0,004                       | 0,13                        | 2,85                        |
| 24 | Суздалка                             | 09.07.02 | N 54°34'28»<br>E 79°28'01»          | 2,6            | 8,16                    | 2,79                                      | 8,70 | 0,17                                   | 0,015                       | < 0,01                      | 0,52                        |
| 25 | Пресное                              | 28.07.06 | N 54°05'48»<br>E 77°57'57»          | 1,8            | 5,08                    | 2,88                                      | 8,28 | 0,24                                   | 0,008                       | 0,4                         | 0,04                        |
| 26 | Сартлан                              | 17.07.02 | N 54°58'29»<br>E 78°35'36»          | 2,7            | 351,68                  | 2,98                                      | 9,10 | 0,05                                   | 0,011                       | н/о                         | н/о                         |
| 27 | Конёво                               | 12.08.03 | N 54°12'34»<br>E 78°56'52»          | 3,2            | 7,02                    | 3,25                                      | 8,52 | 0,26                                   | 0,004                       | 0,41                        | 0,02                        |
| 28 | Ембакуль                             | 09.08.02 | N 55°20'21»<br>E 76°50'55»          | 1,1            | 2,42                    | 3,30                                      | 8,90 | 0,21                                   | 0,120                       | 1,95                        | 0,40                        |
| 29 | Лобинское                            | 10.08.03 | N 53°51'12»<br>E 79°06'42»          | 1,8            | 4,17                    | 3,53                                      | 9,47 | 0,33                                   | 0,004                       | 0,32                        | 0,04                        |

|    |                                   |          |                            |     |       |        |       |       |       |       |      |
|----|-----------------------------------|----------|----------------------------|-----|-------|--------|-------|-------|-------|-------|------|
| 30 | Ильчук                            | 07.08.02 | N 55°43'12»<br>E 75°59'29» | 0,2 | 0,39  | 3,59   | 8,80  | 0,47  | 0,005 | 0,36  | 0,78 |
| 31 | Сумы                              | 26.06.07 | N 54°27'14»<br>E 75°46'10» | 0,6 | 1,51  | 4,32   | 9,25  | 0,09  | 0,003 | 2,07  | 0,07 |
| 32 | Большое Горькое                   | 29.07.06 | N 53°50'43»<br>E 77°54'44» | 1,9 | 6,09  | 4,71   | 8,35  | 1,06  | 0,006 | 0,69  | 0,14 |
| 33 | Безымянное в окр. с. Камышино     | 30.07.03 | N 54°13'50»<br>E 77°07'04» | 0,7 | 0,98  | 5,6    | 8,91  | 0,48  | 0,046 | 0,96  | 0,01 |
| 34 | Разбойное                         | 05.08.03 | N 54°06'30»<br>E 77°56'14» | 2,5 | 3,00  | 6,2    | 9,11  | 0,34  | 0,074 | 0,28  | 0,04 |
| 35 | безымянное в окр. с. Благовещенка | 02.08.03 | N 53°56'21»<br>E 76°56'40» | 1,2 | 0,51  | 7,08   | 6,48  | 0,19  | 0,005 | 0,51  | 0,1  |
| 36 | Абушкан                           | 27.06.07 | N 54°40'57»<br>E 76°12'12» | 0,5 | 4,02  | 7,74   | 10,80 | 0,07  | 0,003 | 1,69  | 0,06 |
| 37 | Круглое                           | 17.07.03 | N 54°19'42»<br>E 77°32'49» | 0,5 | 0,15  | 9,00   | 8,92  | 0,54  | 0,013 | 0,85  | 0,67 |
| 38 | безымянное в окр. с. Никитинка    | 01.08.03 | N 53°48'35»<br>E 76°58'55» | 0,4 | 0,55  | 12,88  | 10,58 | 2,27  | 0,007 | 0,54  | 0,07 |
| 39 | Фатеево                           | 25.06.07 | N 54°36'03»<br>E 75°55'17» | 0,3 | 2,77  | 13,09  | 8,36  | 0,32  | 0,06  | 3,74  | 0,55 |
| 40 | Большое Солёное                   | 08.08.03 | N 53°43'39»<br>E 77°43'57» | 0,5 | 0,49  | 14,78  | 9,22  | 1,65  | 0,005 | 2,48  | 0,04 |
| 41 | Горькое в окр. с. Елизаветинка    | 27.07.03 | N 54°43'38»<br>E 76°29'22» | 0,3 | 1,73  | 19,28  | 9,49  | 0,62  | 0,011 | 1,88  | 0,17 |
| 42 | Горькое в окр. с. Поляново        | 25.06.07 | N 54°36'52»<br>E 75°53'56» | 0,3 | 4,24  | 31,60  | 9,42  | 3,04  | 0,002 | 0,19  | 0,12 |
| 43 | Горькое в окр. с. Осинники        | 05.08.03 | N 54°11'44»<br>E 78°03'17» | 0,5 | 1,52  | 82,57  | 9,23  | 2,99  | 0,011 | 7,68  | 0,18 |
| 44 | Тухлое                            | 18.07.03 | N 54°34'21»<br>E 77°13'43» | 0,3 | 14,46 | 86,29  | 8,18  | 24,91 | 0,09  | 0,016 | 0,86 |
| 45 | Солёное в окр. с. Камышино        | 29.07.03 | N 54°13'06»<br>E 77°08'14» | 0,2 | 1,01  | 169,66 | 8,26  | 1,89  | 0,002 | 8,34  | 0,57 |

Примечание: № соответствует на карте-схеме

видов, ранее не включенных другими авторами в видовые списки зоопланктона озера Новосибирской области.

Стоит обратить внимание, что практически все наши находки редких и новых для региона видов зоопланктона относятся к периоду депрессии озерных экосистем, когда в озёрах наблюдался уровень ниже среднего (2002-2003 гг) и даже критически низкий (2006) [38]. В 2007-2009 гг. наблюдалась трансгрессия озёр, некоторое повышение уровня воды, распреснение [38]. И при этом количество находок видов, редко отмечаемых в пробах, резко снизилось. Очевидно, что снижение уровня воды способствует расчленению биотопов, возникновению новых малых экологических ниш и создает условия для увеличения видового разнообразия зоопланктона.

Одной из причин, способствовавших обнаружению столь большого количества видов, возможно, было ущажение сети точек отбора проб с максимальным учетом зарослей макрофитов различного типа, а не просто прибрежной зоны. Как известно [39-41], существует приуроченность различных видов зоопланктона, особенно фитофильных, к зарослям растений определённого рода или вида, с определённой степенью проективного покрытия. Кроме того, заросли макрофитов являются более стабильной экосистемой по сравнению с открытым мелководьем, а входящий в её состав зоопланктон – более сбалансированным, организованным сообществом с высокой степенью специализации [39].

Отметим, что нет каких-либо закономерных различий между озёрами, в которых «редкие» виды либо обнаруживали, либо нет. Озёра могут располагаться географически рядом, иметь сходную морфологию. Однако незначительные различия в глубинах, в температурном режиме, в соотношении ионов скажутся на развитии отдельных членов зоопланктонного сообщества. Наиболее стабильными по видовому составу являются эвгалинные и гипергалинные озёра. В более пресных водоёмах находок значительно больше. Основная масса находок приходится на долю коловраток, которые, как правило, не входят в число доминантов, однако могут представлять значительный интерес при определении экологического состояния водоёма.

В таблице 2 приведены данные по численным характеристикам и относительному обилию в сообществе новых и редких для юга Западной Сибири видов зоопланктона, чьи экологические характеристики отличаются от описанных ранее в литературных источниках. Несмотря на то, что эти виды ранее не указывались другими авторами, в отдельных случаях они занимают в планктоне лидирующее положение по численности. Так *Acanthodiptomus denticornis* доминирует в оз. Тотошном, а *Keratella quadrata dispersa* составляет основу численности коловраток в безымянном озере у с. Камышино.

Таблица 2

Численность (N) и биомасса (B) редко встречающихся видов зоопланктона в озерах юга Западной Сибири

| № | Виды                                  | N, экз/м³ |       | B, мг/м³  |       | Доля от общей численности, % |
|---|---------------------------------------|-----------|-------|-----------|-------|------------------------------|
|   |                                       | прибрежье | центр | прибрежье | центр |                              |
| 1 | 2                                     | 3         | 4     | 5         | 6     | 7                            |
| 1 | <i>Euchlanis triquetra</i> Ehrenberg  | 2400      | –     | 21,1      | –     | 2,7                          |
|   | <i>Mytilina ventralis</i> (Ehrenberg) | 4000      | 2200  | 12,0      | 6,6   | 4,5                          |
|   | <i>Heterocope appendiculata</i> Sars  | –         | 1600  | –         | 585   | 1,8                          |

| №  | Виды  | N, экз/м³ |       | B, мг/м³  |        | Доля от общей численности, % |
|----|---|-----------|-------|-----------|--------|------------------------------|
|    |   | прибрежье | центр | прибрежье | центр  |                              |
| 1  | 2   | 3         | 4     | 5         | 6      | 7                            |
| 2  | <i>Mytilina ventralis</i> (Ehrenberg)               | 400       | 80    | 0,8       | 0,16   | 0,2                          |
|    | <i>Limnosida frontosa</i> Sars                      | 220       | —     | 94,0      | —      | 0,1                          |
|    | <i>Acanthodiaptomus denticornis</i> Wierzejski      | —         | 2800  | —         | 104,0  | 1,4                          |
|    | <i>Cyclops scutifer</i> Sars                        | 240       | 400   | 14,45     | 24,2   | 0,2                          |
| 3  | <i>Euchlanis triquetra</i> Ehrenberg                | 400       | —     | 1,6       | —      | 0,3                          |
|    | <i>Heterocope appendiculata</i> Sars                | —         | 180   | —         | 11,5   | 0,1                          |
|    | <i>Ectocyclops phaleratus</i> (Koch)                | 90        | —     | 5,2       | —      | < 0,1                        |
|    | <i>Euchlanis triquetra</i> Ehrenberg                | 200       | 50    | 0,8       | 0,2    | 0,1                          |
| 4  | <i>Mytilina ventralis</i> (Ehrenberg)               | 200       | 150   | 0,4       | 0,3    | 0,1                          |
|    | <i>Heterocope appendiculata</i> Sars                | —         | 5600  | —         | 1288,0 | 4,4                          |
|    | <i>Cephalodella auriculata</i> (Müller)             | 6400      | 5800  | 1,6       | 1,4    | 3,7                          |
|    | <i>Chromogaster ovalis</i> (Berg.)                  | 400       | 2400  | 0,8       | 4,8    | 4,2                          |
| 6  | <i>Lecane flexilis</i> (Gosse)                      | —         | 400   | —         | 0,3    | 0,7                          |
|    | <i>Chromogaster ovalis</i> (Berg.)                  | 1600      | 3200  | 3,2       | 6,4    | 3,2                          |
|    | <i>Lecane (Monostila) quadridentata</i> (Ehrenberg) | —         | 400   | —         | 0,3    | 0,4                          |
|    | <i>Trichotria pocillum</i> (Müller)                 | —         | 400   | —         | 1,2    | 0,4                          |
| 7  | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Schmankewitsch     | 200       | 120   | 3,8       | 2,3    | 0,2                          |
|    | <i>Euchlanis incisa</i> Carlin                      | 8000      | —     | 16,0      | —      | 3,7                          |
|    | <i>Keratella testudo</i> (Ehrenberg)                | 40        | —     | 0,02      | —      | < 0,1                        |
|    | <i>Brachionus plicatilis</i> Müller                 | 1600      | 1280  | 3,2       | 2,6    | 0,3                          |
| 9  | <i>Mytilina videns</i> (Levander)                   | 1200      | 60    | 2,4       | 0,1    | 1,1                          |
|    | <i>Mytilina ventralis</i> (Ehrenberg)               | 2000      | 240   | 4,0       | 0,4    | 1,9                          |
|    | <i>Mytilina mucronata spinigera</i> (Ehrenberg)     | 3600      | 200   | 7,2       | 0,3    | 3,5                          |
|    | <i>Chromogaster ovalis</i> (Berg.)                  | —         | 200   | —         | 0,4    | 0,2                          |
| 10 | <i>Trichotria pocillum</i> (Müller)                 | —         | 60    | —         | 0,1    | <0,1                         |
|    | <i>Asplanchna silvestris</i> Daday                  | 2000      | —     | 17,0      | —      | 2,4                          |
|    | <i>Euchlanis triquetra</i> Ehrenberg                | 60        | 20    | 0,1       | 0,04   | <0,1                         |
|    | <i>Lecane (Monostila) quadridentata</i> (Ehrenberg) | —         | 800   | —         | 0,7    | 0,9                          |
| 11 | <i>Mytilina mucronata spinigera</i> (Ehrenberg)     | 400       | 100   | 0,8       | 0,2    | 0,5                          |
|    | <i>Bosminopsis deitersi</i> Richard                 | 20        | —     | 0,2       | —      | <0,1                         |
|    | <i>Leptocaris sibirica</i> Borutsky                 | 20        | —     | 0,4       | —      | <0,1                         |
|    | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Schmankewitsch     | 80        | —     | 1,6       | —      | 0,1                          |
| 12 | <i>Euchlanis incisa</i> Carlin                      | 1600      | —     | 3,2       | —      | 0,7                          |
|    | <i>Lecane bulla bulla</i> (Gosse)                   | 2800      | —     | 2,8       | —      | 1,1                          |
|    | <i>Pleurotrocha petromyson</i> Ehrb.                | 100       | —     | 0,1       | —      | < 0,1                        |
|    | <i>Dunchevedia crassa</i> King                      | 40        | —     | 2,8       | —      | < 0,1                        |
| 14 | <i>Arctodiaptomus laticeps</i> (Sars)               | 40        | 560   | 3,0       | 41,6   | 0,4                          |
|    | <i>Oxyurella tenuicaudis</i> (Sars)                 | 40        | —     | 0,5       | —      | <0,1                         |
|    | <i>Oxyurella tenuicaudis</i> (Sars)                 | 800       | —     | 2,2       | —      | 0,2                          |
|    | <i>Acanthodiaptomus denticornis</i> Wierzejski      | —         | 8800  | —         | 396,0  | 3,5                          |
| 18 | <i>Acanthodiaptomus denticornis</i> Wierzejski      | —         | 25600 | —         | 1430,0 | 42,1                         |
|    | <i>Collotheca mutabilis</i> (Hudson)                | 400       | —     | 0,4       | —      | 0,4                          |
|    | <i>Synchaeta grandis</i> Lack.                      | 800       | —     | 1,4       | —      | 0,8                          |
|    | <i>Oxyurella tenuicaudis</i> (Sars)                 | 20        | —     | 0,2       | —      | < 0,1                        |
| 21 | <i>Keratella testudo</i> (Ehrenberg)                | 400       | 280   | 0,20      | 0,14   | < 0,1                        |
|    | <i>Keratella cochlearis robusta</i> (Lauterborn)    | 11200     | 20    | 2,8       | 0,004  | 1,6                          |
|    | <i>Mytilina videns</i> (Levander)                   | 3200      | 1100  | 9,6       | 3,2    | 0,4                          |
|    | <i>Keratella cochlearis robusta</i> (Lauterborn)    | —         | 40    | —         | 0,01   | <0,1                         |
| 24 | <i>Daphnia carinata</i> King                        | 3200      | 2800  | 246,00    | 215,25 | 1,7                          |
|    | <i>Arctodiaptomus laticeps</i> (Sars)               | 50        | 400   | 3,35      | 26,4   | <0,1                         |
|    | <i>Nitocra lacustris</i> (Schmankevitsch)           | 20        | —     | 0,4       | —      | <0,1                         |
|    | <i>Acanthodiaptomus denticornis</i> Wierzejski      | 4000      | 2400  | 640,4     | 88,8   | 8,8                          |
| 26 | <i>Brachionus plicatilis</i> Müller                 | 11200     | 9850  | 22,4      | 19,7   | 3,5                          |
|    | <i>Anuraeopsis fissa</i> Gosse                      | 1200      | 400   | 2,4       | 0,8    | 0,3                          |
|    | <i>Phyllognathopus paludosus</i> Mrazek             | 40        | 20    | 0,8       | 0,4    | <0,1                         |
|    | <i>Eosphora najas</i> Ehrenberg                     | 400       | 80    | 0,4       | 0,1    | 0,7                          |
| 28 | <i>Acanthodiaptomus denticornis</i> Wierzejski      | —         | 2000  | —         | 76     | 3,4                          |



| №  | Виды  | N, экз/м³ |        | B, мг/м³  |          | Доля от общей численности, % |
|----|---|-----------|--------|-----------|----------|------------------------------|
|    |   | прибрежье | центр  | прибрежье | центр    |                              |
| 1  | 2   | 3         | 4      | 5         | 6        | 7                            |
| 29 | <i>Keratella quadrata dispersa</i> Carlin         | 4800      | 3200   | 3,9       | 2,6      | 1,4                          |
|    | <i>Lecane hamata</i> (Stokes)                     | –         | 100    | –         | 0,1      | < 0,1                        |
|    | <i>Trichotria pocillum</i> (Müller)               | 600       | –      | 0,1       | –        | 0,2                          |
|    | <i>Limnias ceratophylli</i> Schrank               | 2000      | 1800   | 4,0       | 3,6      | 0,7                          |
| 30 | <i>Mytilina mucronata</i> (Müller)                | 8000      | 6900   | 20,10     | 17,25    | 2,8                          |
|    | <i>Mytilina ventralis brevispina</i> Ehrenberg    | 10000     | 4300   | 25,00     | 10,72    | 3,5                          |
|    | <i>Daphnia carinata</i> King                      | 100       | 2000   | 7,70      | 154,00   | 0,7                          |
|    | <i>Lecane (Monostila) lamellata</i> (Dad)         | 200       | –      | 0,2       | –        | <0,1                         |
| 31 | <i>Daphnia carinata</i> King                      | 980       | 520    | 75,5      | 40,1     | 2,9                          |
|    | <i>Hemidiaptomus ignatovi</i> Sars                | 2880      | 360    | 3208,6    | 369,8    | 8,4                          |
|    | <i>Anuraeopsis fissa</i> Gosse                    | 400       | –      | 0,8       | –        | 0,8                          |
|    | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 40        | 0,8    | 20        | 0,4      | <0,1                         |
| 32 | <i>Keratella quadrata dispersa</i> Carlin         | 616000    | 163200 | 498,9     | 132,2    | 56,4                         |
|    | <i>Lecane (Monostila) thalera</i> (Harr. & Myers) | –         | 500    | –         | 0,8      | <0,1                         |
|    | <i>Mytilina mucronata</i> (Müller)                | –         | 1000   | –         | 2,0      | 0,1                          |
|    | <i>Mytilina ventralis</i> (Ehrenberg)             | 6000      | 2000   | 12,0      | 4,0      | 0,5                          |
| 33 | <i>Daphnia carinata</i> King                      | 224000    | 1000   | 17248,0   | 77,0     | 20,6                         |
|    | <i>Hemidiaptomus ignatovi</i> Sars                | –         | 60     | –         | 81,4     | <0,1                         |
|    | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 18000     | –      | 342,0     | –        | 1,6                          |
|    | <i>Anuraeopsis fissa</i> Gosse                    | 800       | 80     | 1,2       | 0,2      | 5,4                          |
| 34 | <i>Eosphora najas</i> Ehrenberg                   | –         | 40     | –         | 0,04     | 0,2                          |
|    | <i>Daphnia carinata</i> King                      | 180       | 280    | 13,9      | 21,6     | 1,2                          |
|    | <i>Canthocaptus staphylinus</i> (Jurine)          | 40        | 20     | 0,8       | 0,4      | 0,2                          |
|    | <i>Nitocra lacustris (Schmankevitsch)</i>         | 2000      | –      | 38,0      | –        | 0,3                          |
| 35 | <i>Lecane (Monostila) lamellata</i> (Dad)         | 9600      | –      | 9,6       | –        | 3,0                          |
|    | <i>Anuraeopsis fissa</i> Gosse                    | 400       | 800    | 0,4       | 0,8      | 0,1                          |
|    | <i>Daphnia carinata</i> King                      | 3600      | 1600   | 277,2     | 123,2    | 1,1                          |
|    | <i>Hemidiaptomus ignatovi</i> Sars                | 152000    | 51200  | 633840,0  | 213504,0 | 6,0                          |
| 37 | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 184000    | 4800   | 6808,0    | 177,6    | 5,2                          |
|    | <i>Hemidiaptomus ignatovi</i> Sars                | 36000     | 24000  | 3960,0    | 2640,0   | 0,9                          |
| 38 | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 18000     | 800    | 342,0     | 15,2     | 0,4                          |
|    | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 128000    | 99000  | 4736,0    | 3663,0   | 12,6                         |
| 39 | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 800       | 2400   | 15,2      | 45,6     | 0,4                          |
|    | <i>Lecane (Monostila) thalera</i> (Harr. & Myers) | –         | 800    | –         | 0,7      | <0,1                         |
| 41 | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 3600      | 4800   | 68,4      | 91,2     | 0,9                          |
|    | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 6000      | 6800   | 222,0     | 251,6    | 0,7                          |
| 42 | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 8800      | 4000   | 167,2     | 76,0     | 22,2                         |
|    | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 140000    | 506670 | 5180,0    | 18746,7  | 76,2                         |
| 44 | <i>Cletocamptus retrogressus</i> Shmankevich      | 52000     | 44000  | 988,0     | 836,0    | 61,3                         |

Примечание: № соответствует на карте-схеме, названия озер – таблице 1.

В результате проведённых исследований была уточнена зависимость встречаемости ряда видов зоопланктона от степени минерализации, pH, жёсткости и температуры воды. Поскольку нижеперечисленные виды встречаются в сборах редко, то информации об их отношении к факторам среды в условиях юга Западной Сибири крайне мало.

**Минерализация и pH.** В работах различных авторов по озерам Новосибирской области *Parascyclops fimbriatus* (Fisch.) указывается как редко встречающийся. В наших исследованиях он был зарегистрирован в пробах из 17 озер (20 % всех исследованных водоёмов). Следует отметить, что этот вид, очевидно, гораздо более галотолерантен и устойчив к более широкому размаху pH, чем указывалось ранее. В сводке по Байкальскому региону [1] максимальный уровень минерализации, при которой отмечен *Parascyclops fimbriatus* – 4,0 г/л, pH 8,7-9,15, тогда как мы находили его при минерализации от 0,15 до 10,32 г/дм³ и при pH 6,48-10,8. Для *Acanthodiptomus denticornis* Wierzejski границы минерализации ранее указывались как 0,8-7,5 г/л, pH 8,7-9,3 [42], по нашим данным, он встречается при общей минерализации 0,36-3,30 г/дм³, pH 7,5-8,9. *Pleurotrocha petromyson* Ehrb. и *Oxyurella tenuicaudis* (Sars) об-

наружены при более низкой минерализации, чем в озерах Байкальского региона [42]. *Brachionus plicatilis plicatilis* Müller – галобионт, отмечен при сравнительно низкой для данного вида минерализации 0,77-2,98 г/дм³. *Heterocope appendiculata* Sars обнаружен только в ультрапресных озерах, которые по гидрохимическим параметрам близки к водоемам лесной зоны. Для *Lecane (Monostila) quadridentata* (Ehrb.), вида с малоизученной экологией, условия обитания строго соответствуют тем, которые указаны для водоемов Прибайкалья (минерализация не выше 1,4, pH 8,7-9,2) [42]. *Nitocra lacustris* (Schmankevitsch) нами обнаружен при сравнительно низкой минерализации 3,7 г/дм³.

**Гидрокарбонатная жесткость воды.** Вид *Limnias ceratophylli* Schrank отмечен в озере Ильчук, которое отличается от озер с аналогичным уровнем минерализации пониженной жесткостью воды 7 мг-экв./дм³. *Mytilina ventralis ventralis* – в ультрапресных озерах с свойствами неукорененных плейстофитов и гидатофитов с одинаковым показателем жесткости воды – 2,8 мг-экв./дм³. *Daphnia carinata* King – в сильно заросших макрофитами озерах, в которых отмечена повышенная жесткость воды – 12 мг-экв./дм³.

**Температура.** Вид *Cyclops scutifer* Sars считается холодно-водным, однако нами обнаружены самки с яйцевыми мешками при температуре 19,2°C.

В результате проведенных многолетних исследований озер юга Западной Сибири было выявлено 35 видов и подвидов зоопланктона, редких для фауны водоемов данного региона. Для данных видов оптимальными являются довольно узкие экологические рамки, ограничивающие продолжительность жизненного цикла. Видовой состав зоопланктона зависит от уровня минерализации, гидрокарбонатной жесткости воды и от температурных условий. Все эти факторы находят в прямой зависимости от степени обводнения озер, поэтому крайне важно учитывать не только сезон исследования, но и гидрологические характеристики водоема.

Обнаруженные нами виды не являются новыми для фауны Сибири. Очевидно, все перечисленные выше виды вполне обычны для малых озер Новосибирской области и ранее не обнаружены только из-за недостаточной изученности этих водоемов. Явных морфологических отличий ракообразных и коловраток от

тех, которые указаны в определителях и справочниках, не наблюдалось.

Наиболее стабильными по видовому составу зоопланктона являются эугалинные и гипергалинные озёра, изначально отличающиеся бедным видовым составом зоопланктона. В мелких пресных озерах при понижении уровня воды, по-видимому, происходит расчленение экосистемы на небольшие по размерам дробные компоненты, в которых создаются условия для развития некоторых редко встречающихся видов.

Получены новые данные по экологическим характеристикам ряда видов, в частности, их отношению к концентрации некоторых ионов, что должно послужить дальнейшему пониманию механизмов формирования зоопланктонных сообществ в малых водоемах с различной степенью минерализации.

Работа проведена при поддержке гранта РФФИ № 01-04-49893, грантов поддержки экспедиционных работ Президиума СО РАН 2002 г. (№ 44.8) и 2007 г. (№ 50.1), интеграционного проекта СО РАН № 125 «Условия формирования, закономерности размещения и рациональное природопользование сапропелей Сибири».

#### Библиографический список

1. Савченко Н.В. *Озёра южных равнин Западной Сибири*. Новосибирск, 1997.
2. Березовский А.И. Рыбное хозяйство на Барабинских озёрах и пути его развития. *Научно-промышленные исследования Сибири*. Красноярск, 1927; Выпуск 2.
3. Кассихина Н.М. Зоопланктон озер с различной соленостью. *Рыбное хозяйство водоемов южной зоны Западной Сибири*. Новосибирск, 1969.
4. Ветлугина Т.Н. Гидробиологическая характеристика оз. Тандово в период его усыхания. *Озера срединного региона*. Ленинград, 1976.
5. Тимофеева М.В. Зоопланктон озера Малые Чаны. *Экология озера Чаны*. Новосибирск, 1986.
6. Сипко Л.Л. Водная растительность, зоопланктон и зообентос озер Карасукской системы. *Опыт комплексного изучения и использования Карасукских озер*. Новосибирск, 1982.
7. Ермолаева Н.И. Зоопланктон. *Биоразнообразие Карасукско-Бурлинского региона (Западная Сибирь)*. Новосибирск, 2010.
8. Зверева О.С. Количественный учёт и биологические черты зоопланктона озера Чаны. *Тр. Сиб. ихтиол. лаб.* Красноярск, 1927; Выпуск 4.
9. Битюков Э.П. Кормовая база рыб озера Чаны. *Развитие озерного рыбного хозяйства Сибири: сборник научных трудов РИО СО АН СССР*. Новосибирск, 1963.
10. Иванов Н.М., Макарец Е.С. Зоопланктон. *Пульсирующее озеро Чаны*. Ленинград, 1982.
11. Визер Л.С. Зоопланктон озера Чаны. *Экология озера Чаны*. Новосибирск, 1986.
12. Визер Л.С. О распределении массовых видов планктонных ракообразных в озере Чаны по градиенту солености. *Экология*. 1989; 4.
13. Тимофеева М.В., Ядренкин А.В., Ядренкина Е.Н. Зоопланктон Юго-восточной части системы оз. Чаны и его роль в питании молоди рыб. *Рыбопродуктивность озер Западной Сибири*. Новосибирск, 1991.
14. Ермолаева Н.И., Бурмистрова О.С. Влияние минерализации на зоопланктон оз. Чаны. *Сибирский экологический журнал*. 2005; 2.
15. Ермолаев В.И., Визер Л.С. Планктон озера Чаны: биоразнообразие, развитие, продукция. *Биологические аспекты рационального использования и охраны водоемов Сибири*. Материалы Всероссийской конференции. Томск, 2007.
16. Ермолаева Н.И., Бурмистрова О.С. Современное состояние зоопланктона озер Чано-Барабинской системы. *Озерные экосистемы: биологические процессы, антропогенная трансформация, качество воды*. Материалы II международной научной конференции. Минск, 2003.
17. Пирожников П.Л. К познанию оз. Сартлан в лимнологическом, гидробиологическом и рыбохозяйственном отношениях. *Труды Сибирской научной рыбохозяйственной станции*. Томск, 1929; Т. 4, Выпуск 2.
18. Романова Г.П. Продукционно-биологическая характеристика оз. Сартлан. *Известия Западно-Сибирского филиала АН СССР, серия Биология*. Новосибирск, 1948; Выпуск 2.
19. Померанцева Д.П. Сезонная динамика зоопланктона. *Рыбное хозяйство озера Убинского и пути его развития*. Новосибирск, 1973.
20. Ермолаева Н.И. Биоразнообразие зоопланктона в озёрах юга Западной Сибири. *Сибирская зоологическая конференция*. Новосибирск, 2004.
21. Ермолаева Н.И. К познанию фауны коловраток озер Новосибирской области. *Коловратки (таксономия, биология и экология)*. Материалы IV Международной конференции по коловраткам. Борок, 2005.
22. Ермолаева Н.И. Находки новых и редких для Западной Сибири видов зоопланктона и экология зоопланктонных сообществ в озёрах Обь-Иртышского междуречья. *Биологические аспекты рационального использования и охраны водоемов Сибири*. Материалы Всероссийской конференции. Томск, 2007.
23. Ермолаева Н.И. К фауне солоноватоводных и пресноводных беспозвоночных (Rotifera, Cladocera, Copepoda) озёр юга Западной Сибири. *Биоразнообразие наземных и водных животных и зооресурсы*. Материалы международной научной Интернет-конференции. Казань, 2013.
24. Ермолаева Н.И. К экологии зоопланктона (Rotifera, Cladocera, Copepoda) озёр юга Западной Сибири. *Успехи современного естествознания*. 2014; 5.
25. Рылов В.М. Фауна СССР Ракообразные *Cyclopoida пресных вод*. Москва-Ленинград, 1948. Т. III, вып. 3.
26. Боруцкий Е.В. Фауна СССР Ракообразные. *Naupacticoidea пресных вод*. Москва-Ленинград, 1952. Т. III, вып. 4.
27. Боруцкий Е.В. *Определитель свободноживущих пресноводных веслоногих раков СССР и сопредельных стран по фрагментам в кишечниках рыб*. Москва, 1960.
28. Мануйлова Е.Ф. *Ветвистоусые рачки (Cladocera) фауны СССР*. Москва-Ленинград, 1964.
29. Смирнов Н.Н. Фауна СССР: Ракообразные. *Chydoridae фауны мира*. Ленинград, 1971.
30. Кутикова Л.А. *Коловратки фауны СССР*. Ленинград, 1970.
31. Смирнов Н.Н. Фауна СССР: Ракообразные. *Macrothricidae и Moinidae фауны мира*. Ленинград, 1976.
32. Боруцкий Е.В., Л.А. Степанова, Кос М.С. *Определитель Calanoida пресных вод СССР*. Санкт-Петербург, 1991.
33. Алимов А.Ф. Связь биологического разнообразия в континентальных водоёмах с их морфометрией и минерализацией вод. *Биология внутренних вод*. 2008; 1.
34. Ермолаева Н.И., Ядренкина Е.Н. Зоопланктон малых озёр юга Западной Сибири. *Озерные экосистемы: биологические процессы, антропогенная трансформация, качество воды*. Материал III Международной научной конференции. Минск, 2007.

35. Ермолаева Н.И. Пространственное и сезонное изменение структуры зоопланктонных сообществ в малых озерах юга Западной Сибири. *Современное состояние водных биоресурсов*. Материалы II Международной конференции. Новосибирск, 2010.
36. Ермолаева Н.И. Особенности распределения зоопланктона в озерах различной минерализации Барабинско-Кулундинской озёрной провинции (юг Западной Сибири). *Экология водных беспозвоночных*. Материалы конференции, посвящённой 100-летию Мордужай-Болтовского. Борок, 2010.
37. Ермолаева Н.И. Сезонные изменения сообществ Cladocera в озёрах различной минерализации Барабинско-Кулундинской озёрной провинции (юг Западной Сибири). *Актуальные проблемы изучения ракообразных континентальных вод*. Материалы лекций и докладов международной школы-конференции. Борок, 2012.
38. Савченко Н.В. Ландшафтно-лимнологические особенности. *Биоразнообразие Карасукско-Бурлинского региона (Западная Сибирь)*. Новосибирск, 2010.
39. Мухоморова О.В., Унковская Е.Н. Таксономический состав фитофильного комплекса зоопланктона, формирующегося в макрофитах озёр Волжско-Камского государственного природного биосферного заповедника (Татарстан). *Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского*. 2012; 29.
40. Семенченко В.П. Роль макрофитов в изменчивости структуры сообщества зоопланктона в литоральной зоне мелководных озёр. *Сибирский экологический журнал*. 2006; Т. 13, № 1.
41. Cottenie K. Local and regional processes in a zooplankton metacommunity. Katholieke Universiteit Leuven Faculteit Wetenschappen Departement Biologie. *Laboratorium voor Aquatische Ecologie*. 2002.
42. *Аннотированный список фауны озера Байкал и его водосборного бассейна*. Новосибирск, 2001; Т. 1; Новосибирск, 2009; Т. 2.

## References

1. Savchenko N.V. *Ozera yuzhnyh ravnin Zapadnoj Sibiri*. Novosibirsk, 1997.
2. Berezovskij A.I. Rybnoe hozyajstvo na Barabinskih ozerah i puti ego razvitiya. *Nauchno-promyshlennye issledovaniya Sibiri*. Krasnoyarsk, 1927; Vypusk 2.
3. Kassihina N.M. Zooplankton ozer s razlichnoj solenost'yu. *Rybnoe hozyajstvo vodoemov yuzhnoj zony Zapadnoj Sibiri*. Novosibirsk, 1969.
4. Vetlugina T.N. Gidrobiologicheskaya harakteristika oz. Tandovo v period ego ushchaniya. *Ozera seredinnogo regiona*. Leningrad, 1976.
5. Timofeeva M.V. *Zooplankton ozera Malye Chany. 'Ekologiya ozera Chany*. Novosibirsk, 1986.
6. Sipko L.L. Vodnaya rastitel'nost', zooplankton i zoobentos ozer Karasukskoj sistemy. *Opyt kompleksnogo izucheniya i ispol'zovaniya Karasukskih ozer*. Novosibirsk, 1982.
7. Ermolaeva N.I. Zooplankton. *Bioraznoobrazie Karasuksko-Burlinskogo regiona (Zapadnaya Sibir')*. Novosibirsk, 2010.
8. Zvereva O.S. Kolichestvennyj uchet i biologicheskie cherty zooplanktona ozera Chany. *Tr. Sib. ihtiol. lab.* Krasnoyarsk, 1927; Vypusk 4.
9. Bityukov E.P. Kormovaya baza ryb ozera Chany. *Razvitie ozernogo rybnogo hozyajstva Sibiri: sbornik nauchnyh trudov RIO SO AN SSSR*. Novosibirsk, 1963.
10. Ivanov N.M., Makarceva E.S. Zooplankton. *Pul'siruyuschee ozero Chany*. Leningrad, 1982.
11. Vizer L.S. Zooplankton ozera Chany. *'Ekologiya ozera Chany*. Novosibirsk, 1986.
12. Vizer L.S. O raspredelenii massovyh vidov planktonnyh rakoobraznyh v ozere Chany po gradientu solenosti. *'Ekologiya*. 1989; 4.
13. Timofeeva M.V., Yadrenkin A.V., Yadrenkina E.N. Zooplankton Yugo-vostochnoj chasti sistemy oz. Chany i ego rol' v pitanii molodi ryb. *Rybo-produktivnost' ozer Zapadnoj Sibiri*. Novosibirsk, 1991.
14. Ermolaeva N.I., Burmistova O.S. Vliyanie mineralizacii na zooplankton oz. Chany. *Sibirskij 'ekologicheskij zhurnal*. 2005; 2.
15. Ermolaev V.I., Vizer L.S. Plankton ozera Chany: bioraznoobrazie, razvitie, produkcija. *Biologicheskie aspekty racional'nogo ispol'zovaniya i ohrany vodoemov Sibiri*. Materialy Vserossijskoj konferencii. Tomsk, 2007.
16. Ermolaeva N.I., Burmistova O.S. Sovremennoe sostoyanie zooplanktona ozer Chano-Barabinskoy sistemy. *Ozernye 'ekosistemy: biologicheskie processy, antropogennaya transformaciya, kachestvo vody*. Materialy II mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk, 2003.
17. Pirozhnikov P.L. K poznaniyu oz. Sartlan v limnologicheskom, gidrobiologicheskom i rybohozyajstvennom otnosheniyah. *Trudy Sibirskoj nauchnoj rybohozyajstvennoj stancii*. Tomsk, 1929; Т. 4, Vypusk 2.
18. Romanova G.P. Produkcionno-biologicheskaya harakteristika oz. Sartlan. *Izvestiya Zapadno-Sibirskogo filiala AN SSSR, seriya Biologiya*. Novosibirsk, 1948; Vypusk 2.
19. Pomeranceva D.P. Sezonnaya dinamika zooplanktona. *Rybnoe hozyajstvo ozera Ubinskogo i puti ego razvitiya*. Novosibirsk, 1973.
20. Ermolaeva N.I. Bioraznoobrazie zooplanktona v ozerah yuga Zapadnoj Sibiri. *Sibirskaya zoologicheskaya konferenciya*. Novosibirsk, 2004.
21. Ermolaeva N.I. K poznaniyu fauny kolovratok ozer Novosibirskoj oblasti. *Kolovratki (taksonomiya, biologiya i 'ekologiya)*. Materialy IV Mezhdunarodnoj konferencii po kolovratkam. Borok, 2005.
22. Ermolaeva N.I. Nahodki novyh i redkih dlya Zapadnoj Sibiri vidov zooplanktona i 'ekologiya zooplanktonnyh soobschestv v ozerah Ob'-Irtyskogo mezhdurech'ya. *Biologicheskie aspekty racional'nogo ispol'zovaniya i ohrany vodoemov Sibiri*. Materialy Vserossijskoj konferencii. Tomsk, 2007.
23. Ermolaeva N.I. K faune solonovativodnyh i presnovodnyh bespozvonochnyh (Rotifera, Cladocera, Copepoda) ozer yuga Zapadnoj Sibiri. *Bioraznoobrazie nazemnyh i vodnyh zhivotnyh i zoosursy*. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj Internet-konferencii. Kazan', 2013.
24. Ermolaeva N.I. K 'ekologii zooplanktona (Rotifera, Cladocera, Copepoda) ozer yuga Zapadnoj Sibiri. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2014; 5.
25. Rylov V.M. Fauna SSSR Rakoobraznye *Cyclopoida presnyh vod*. Moskva-Leningrad, 1948. Т. III, vyp. 3.
26. Boruckij E.V. Fauna SSSR. Rakoobraznye. *Harpacticoida presnyh vod*. Moskva-Leningrad, 1952. Т. III, vyp. 4.
27. Boruckij E.V. *Opredelitel' svobodnozhivuschih presnovodnyh veslonogih rakov SSSR i sopredel'nyh stran po fragmentam v kishechnikah ryb*. Moskva, 1960.
28. Manujlova E.F. *Vetvistosye rachki (Cladocera) fauny SSSR*. Moskva-Leningrad, 1964.
29. Smirnov N.N. Fauna SSSR: Rakoobraznye. *Chydoridae fauny mira*. Leningrad, 1971.
30. Kutikova L.A. *Kolovratki fauny SSSR*. Leningrad, 1970.
31. Smirnov N.N. Fauna SSSR: Rakoobraznye. *Macrothricidae i Moinidae fauny mira*. Leningrad, 1976.
32. Boruckij E.V., L.A. Stepanova, Kos M.S. *Opredelitel' Calanoida presnyh vod SSSR*. Sankt-Peterburg, 1991.
33. Alimov A.F. Svyaz' biologicheskogo raznoobraziya v kontinental'nyh vodoemah s ih morfometrijei i mineralizaciej vod. *Biologiya vnutrennih vod*. 2008; 1.
34. Ermolaeva N.I., Yadrenkina E.N. Zooplankton malych ozer yuga Zapadnoj Sibiri. *Ozernye 'ekosistemy: biologicheskie processy, antropogennaya transformaciya, kachestvo vody*. Material III Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Minsk, 2007.
35. Ermolaeva N.I. Prostranstvennoe i sezonnoe izmenenie struktury zooplanktonnyh soobschestv v malych ozerah yuga Zapadnoj Sibiri. *Sovremennoe sostoyanie vodnyh bioresursov*. Materialy II Mezhdunarodnoj konferencii. Novosibirsk, 2010.
36. Ermolaeva N.I. Osobennosti raspredeleniya zooplanktona v ozerah razlichnoj mineralizacii Barabinskogo-Kulundinskogo ozernoj provincii (yug Zapadnoj Sibiri). *'Ekologiya vodnyh bespozvonochnyh*. Materialy konferencii, posvyaschennoj 100-letiyu Morduhaj-Boltovskogo. Borok, 2010.



37. Ermolaeva N.I. Sezonnye izmeneniya soobschestv Cladocera v ozerah razlichnoj mineralizacii Barabinsko-Kulundinskoj ozernoj provincii (yug Zapadnoj Sibiri). *Aktual'nye problemy izucheniya rakoobraznyh kontinental'nyh vod*. Materialy lekcij i dokladov mezhdunarodnoj shkoly-konferencii. Borok, 2012.
38. Savchenko N.V. Landsaftno-limnologicheskie osobennosti. *Bioraznoobrazie Karasuksko-Burlinskogo regiona (Zapadnaya Sibir')*. Novosibirsk, 2010.
39. Muhortova O.V., Unkovskaya E.N. Taksonomicheskij sostav fitofil'nogo kompleksa zooplanktona, formiruyuschegosya v makrofitah ozer Volzhsko-Kamskogo gosudarstvennogo prirodnogo biosfernogo zapovednika (Tatarstan). *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo*. 2012; 29.
40. Semenchenko V.P. Rol' makrofitov v izmenchivosti struktury soobschestva zooplanktona v litoral'noj zone melkovodnyh ozer. *Sibirskij 'ekologicheskij zhurnal*. 2006; T. 13, № 1.
41. Cottenie K. Local and regional processes in a zooplankton metacommunity. Katholieke Universiteit Leuven Faculteit Wetenschappen Departement Biologie. *Laboratorium voor Aquatische Ecologie*. 2002.
42. *Annotirovannyj spisok fauny ozera Bajkal i ego vodosbornogo bassejna*. Novosibirsk, 2001; T. 1; Novosibirsk, 2009; T. 2.

Статья поступила в редакцию 23.01.15

УДК 598.2 (571.15)

**Vazhov V.M.**, Doctor of Sciences (Agriculture), professor, Head of Department of Geography and Ecology, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: vazhov49@mail.ru

**Vazhov S.V.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Department of Geography and Ecology, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: vazhov49@mail.ru

**Bakhtin R.F.**, Cand. of Sciences (Biology), senior teacher, Department of Geography and Ecology, Altai State Academy of Education n.a. V.M. Shukshin (Biysk, Russia), E-mail: vazhov49@mail.ru

**ON THE STUDY OF ECOLOGY OF FALCONIFORMES AND STRIGIFORMES IN AGRICULTURAL LANDSCAPES OF ALTAI TERRITORY.** Most of the Altai Territory is widely presented by a whole range of agricultural landscapes that serve as trophic, reproductive and wintering habitats of birds of prey (Falconiformes) and owls (Strigiformes) birds, almost half of which are the rare and endangered species. At the present stage of the development of agro-industrial complex area the science and practice of conservation of biological diversity is of particular scientific concern. Therefore, finding ways to the designated problem, where birds of prey are given an important place, is extremely important. The studies show that the development of the main directions of the regional economy in the land records availability of natural and industrial resources can provide not only the balance of components of agricultural landscapes and reproduction of soil fertility, but also the preservation of rare and endangered species of raptors such as Pallid Harrier, steppe eagle, a large spotted eagle, imperial eagle, owl and others.

**Key words:** agricultural landscapes, farmland, ecology of birds of prey and owls, Falconiformes, Strigiformes, Altai Territory.

**В.М. Важов**, д-р сельхоз. наук, проф., зав. каф. географии и экологии Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: vazhov49@mail.ru

**С.В. Важов**, канд. биол. наук, доц. каф. географии и экологии Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: vazhov49@mail.ru

**Р.Ф. Бахтин**, канд. биол. наук, ст. преп. каф. географии и экологии Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: vazhov49@mail.ru

## К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИИ СОКОЛООБРАЗНЫХ И СОВООБРАЗНЫХ В АГРОЛАНДШАФТАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Большая часть территории Алтайского края представлена широким спектром сельскохозяйственных ландшафтов, которые служат трофическими, репродуктивными и зимовальными станциями соколообразных (Falconiformes) и совообразных (Strigiformes) птиц, почти половина которых – редкие и исчезающие виды. На современном этапе развития агропромышленного комплекса проблемной областью науки и практики является сохранение биологического разнообразия. Поэтому поиск путей решения обозначенной проблемы, где хищным птицам отводится важное место, является исключительно важным. Результаты исследований показывают, что негативное влияние на привлекательность агроландшафтов как местообитаний для пернатых хищников в Алтайском крае оказало снижение интенсивности выпаса в лугово-пастбищных ландшафтах, уменьшение площади под многолетними насаждениями, несоблюдение севооборотов и снижение удельного веса паров. Положительное влияние, в свою очередь, имело создание защитных лесополос и трансформация залежи во вторичные степи с доминированием дерновинных злаков.

**Ключевые слова:** агроландшафты, сельскохозяйственные угодья, экология соколообразных и совообразных птиц, Falconiformes, Strigiformes, Алтайский край.

Алтайский край, расположенный на юге Западной Сибири, – самый большой аграрный регион Российской Федерации, он является одним из крупнейших производителей продовольствия в стране. Его территория, кроме того, отличается богатством и разнообразием фауны соколообразных (Falconiformes) и совообразных (Strigiformes) птиц, почти половина которых – редкие и исчезающие виды, занесенные в красные книги федерального и регионального уровня. Большая часть территории края представлена широким спектром сельскохозяйственных ландшафтов, которые служат трофическими, репродуктивными и зимовальными станциями пернатых хищников.

Рельеф Алтайского края достаточно разнообразен – от плоских равнин (степи), холмисто-увалистых возвышенностей (лесо-

степи) и до предгорных равнин (предгорья). Западная часть края, наиболее сухая, представлена степью, восточные и юго-восточные районы относятся к лесостепной и предгорной зонам с достаточным увлажнением.

На современном этапе развития агропромышленного комплекса проблемной областью науки и практики является сохранение биологического разнообразия, причём не только тех видов, которые уже стали редкими, но и обычных, так как они также представляют собой элементы экосистем, необходимые для их устойчивого функционирования. В частности, в настоящее время не вызывает сомнений огромная роль пернатых хищников в регуляции численности массовых видов мелких млекопитающих и воробьиных птиц, которые в агроландшафтах нередко стано-

ваются вредителями зерновых и других культур, а также переносчиками опасных трансмиссионных заболеваний человека и сельскохозяйственных животных. Как правило, это наблюдается во время всплеск численности, характерных именно для агроландшафтов.

Сельскохозяйственное производство часто углубляет противоречия между экономикой и сохранением биоразнообразия. Кроме того, не всегда экономические факторы и конъюнктура рынка отвечают интересам сельских товаропроизводителей. Всё это приводит к нарушению устойчивости природного равновесия ландшафта и окружающей среды, способствует обострению экологических и экономических проблем на территории края.

Цель исследований предусматривала изучение отдельных вопросов влияния землепользования в агроландшафтах на экологию соколообразных и совообразных в Алтайском крае.

Исследования проводились методом системного научного анализа справочного материала, литературных данных и результатов собственных многолетних исследований экологии соколообразных и сов.

Современная классификация агроландшафтов подразделяет их на полевые, лугово-пастбищные, садовые и смешанные [1]. Полевые агроландшафты являются, в основном, трофическими станциями для соколообразных и сов, а остальные – как трофическими, так и репродуктивными, а также зимовальными (для таких видов, как зимняк *Buteo lagopus*, тетеревятник *Accipiter gentilis*, перепелятник *A. nisus*, дербник *Falco columbarius*, белая сова *Nyctea scandiaca* и др.). Земледелие и кормопроизводство Алтайского края практически целиком базируется на полевых и лугово-пастбищных ландшафтах, например, в 2012 г. из 10599,1 тыс. га сельскохозяйственных угодий, на пашню приходилось 6505,0 тыс. га, сенокосы 1136,4 и пастбища – 2602,2 тыс. га, что в итоге составляло 10243,6 тыс. га или 97% (табл.1).

Резкое уменьшение поголовья скота на начальном этапе реформирования агропромышленного комплекса снизило интенсивность выпаса, что способствовало олуговению степей, увеличению высоты и густоты травостоя. Как следствие, произошло исчезновение или значительное снижение численности колониальных грызунов в этих ландшафтах (в основном – сусликов и пищух), кроме того, олуговение степей снизило доступность кормовых объектов для птиц, т.к. высокий травостой сильно снижает успешность охоты соколообразных и сов. Данные обстоятельства негативно повлияли на значимость лугово-пастбищных ландшафтов, как охотничьих станций для пернатых хищников.

В доперестроечный период в целях снегозадержания, обеспечения предвегетационного увлажнения почвы и борьбы с ветровой эрозией в степной зоне края были высажены лесополосы. Долгие годы они выполняли свою положительную роль, однако во время реформ и после них, они не окультуривались, и сейчас их почвозащитный эффект невелик. Несмотря на это лесополосы продолжают выполнять важную экологическую функцию, являясь репродуктивными (гнездовыми) станциями для птиц. Они предоставляют хороший субстрат для размещения гнёзд поблизости от кормовых угодий. Таким образом, лесополосы, также как и колки, содействуют сохранению биологического разнообразия в природе [3].

В последнее время, когда зерновые и технические культуры пользуются спросом на рынке, сельскохозяйственные товаропроизводители расширяют посевы последних за счет сокращения кормовых культур, что находится в противоречии с современными тенденциями развития животноводства. Кроме того, отмечается нарушение структуры посевных площадей в сторону увеличения площади посева, низком удельном весе паров, несоблюдении севооборотов, повторных посевах, не вся площадь, занятая культурой, проходит паровую обработку. Очевидно, это

Таблица 1

Динамика с.-х. угодий в Алтайском крае, тыс. га

| Год  | Общая площадь | Всего с.-х. угодий | В том числе |        |                        |          |          |
|------|---------------|--------------------|-------------|--------|------------------------|----------|----------|
|      |               |                    | пашня       | залежь | многолетние насаждения | сенокосы | пастбища |
| 1992 | 16799,6       | 11053,6            | 7096,5      | 2,2    | 35,3                   | 1240,9   | 2678,7   |
| 2006 | 16799,6       | 11024,9            | 6401,3      | 563,5  | 29,4                   | 1232,2   | 2798,5   |
| 2007 | 12527,3       | 10612,6            | 6302,9      | 547,1  | 19,6                   | 1131,3   | 2611,6   |
| 2008 | 12523,6       | 10609,5            | 6364,7      | 478,4  | 19,7                   | 1134,4   | 2612,3   |
| 2009 | 12354,7       | 10605,8            | 6488,6      | 355,4  | 18,8                   | 1136,1   | 2606,8   |
| 2010 | 11672,7       | 10599,2            | 6518,7      | 321,7  | 18,8                   | 1136,9   | 2602,9   |
| 2011 | 11629,9       | 10598,6            | 6485,6      | 356,1  | 18,8                   | 1135,7   | 2602,4   |
| 2012 | 11546,3       | 10599,1            | 6505,0      | 336,5  | 19,0                   | 1136,4   | 2602,2   |

Примечание: данные Алтайкрайстата, по В.П. Часовских и М.Л. Цветкову [2]

За период аграрных реформ в агропромышленном комплексе края динамика сельскохозяйственных угодий претерпела существенные изменения. Значительная часть полевых ландшафтов, представленно пашней, по причине возникших финансовых проблем длительно не обрабатывалась, активно восстанавливалась залежь, которая в первые годы зарастала одно-двухлетними сорняками, затем многолетними рыхлокустовыми травами. По мере уплотнения почвенных горизонтов рыхлокустовые виды вытеснялись плотнокустовыми. В дальнейшем залежь стихийно трансформировалась во вторичные степи с доминированием дерновинных злаков. Всё это способствовало улучшению почвенного плодородия и агроэкологического разнообразия степей, а также их привлекательности как трофических станций для ряда видов соколообразных и сов, в том числе редких (степной орел *Aquila nipalensis*, могильник *A. heliaca*, балобан *F. cherrug* и др.). Обусловлено это заселением вторичных степей такими ценными пищевыми объектами для пернатых хищников, как суслики (*Spermophilus erythrogenys*, *S. undulatus*), серые полевки (*Microtus sp.*) и степная пищуха (*Ochotona pusilla*).

Лугово-пастбищные ландшафты также подверглись трансформации по причине существенного сокращения объема культуртехнических мелиораций сенокосов и пастбищ. Снизилась площадь под многолетними насаждениями. Можно с большой вероятностью предположить, что это неоднозначно повлияло на сельскохозяйственное производство и биоразнообразие ландшафтов.

негативно влияет на значимость полевых ландшафтов как трофических станций, т.к. пары, хотя бы по краям, всегда заселены значительными популяциями мелких млекопитающих (мышь-малютка *Micromys minutus*, полевая мышь *Apodemus agrarius*, узкочерепная полевка *Microtus gregalis* и др.) [4, 5], являющихся на порах легко доступными кормовыми объектами для многих видов соколообразных и сов.

Таким образом, можно отметить, что негативное влияние на привлекательность агроландшафтов как трофических, репродуктивных и зимовальных станций для пернатых хищников в Алтайском крае оказало снижение интенсивности выпаса в лугово-пастбищных ландшафтах, уменьшение площади под многолетними насаждениями, несоблюдение севооборотов и снижение удельного веса паров. Положительное влияние, в свою очередь, имело создание ползащитных лесополос и трансформация залежи во вторичные степи с доминированием дерновинных злаков.

О.Ю. Елин [1], учитывая мнение отдельных исследователей, считает, что приёмы формирования агроландшафта должны учитывать «необходимость поддержания высокого биоразнообразия и его планирования с учетом природной неоднородности». Однако перенасыщение севооборотов зерновыми и техническими культурами, распашка малогумусных залежных земель, перевыпас скота снижают плодородие почв, негативно сказываются на агроэкологическом разнообразии.

Разработка основных направлений региональной экономики в землепользовании края, с учётом наличия природных и производственных ресурсов, может обеспечить не только сбалансированность компонентов агроландшафтов и воспроизводство

почвенного плодородия, но и сохранение редких и исчезающих видов пернатых хищников, таких, как степной лунь *Circus macrourus*, степной орёл, большой подорлик *Aquila clanga*, могильник, филин *Bubo bubo* и др.

#### Библиографический список

1. Елин О.Ю. *Агроландшафты Красноярского Причумылья: состояние и использование*. Красноярск, 2013.
2. Часовских В.П., Цветков М.Л. Совершенствование структуры посевных площадей при освоении проекта «Комплексное развитие Алтайского Приобья». *Вестник Алтайского государственного аграрного университета*. 2014; 1.
3. Вазов В.М. *Гречица на полях Алтая*. Москва, 2013.
4. Макаров А.В., Шапётько Е.В. Мелкие млекопитающие в антропогенных ландшафтах окрестностей г. Бийска. *В мире научных открытий*. 2010; 3.
5. Макаров А.В. Влияние рекреации на сообщества мелких млекопитающих антропогенных ландшафтов окрестностей Бийска. *Ползуновский вестник*. 2011; 4-2.

#### References

1. Elin O.Yu. *Agrolandshafty Krasnoyarskogo Prichulyum'ya: sostoyanie i ispol'zovanie*. Krasnoyarsk, 2013.
2. Chasovskih V.P., Cvetkov M.L. Sovershenstvovanie struktury posevnykh ploshchadej pri osvoenii proekta «Kompleksnoe razvitie Altajskogo Priob'ya». *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*. 2014; 1.
3. Vazhov V.M. *Grechiha na polyah Altaya*. Moskva, 2013.
4. Makarov A.V., Shapet'ko E.V. Melkie mlekopitayushchie v antropogennykh landshaftah okrestnostej g. Bijska. *V mire nauchnykh otkrytij*. 2010; 3.
5. Makarov A.V. Vliyanie rekreacii na soobschestva melkih mlekopitayuschih antropogennykh landshaftov okrestnostej Bijska. *Polzunovskij vestnik*. 2011; 4-2.

Статья поступила в редакцию 19.12.14

УДК 504

**Klimova S.I.**, teacher, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: svtklmv@gmail.com

**Fokina L.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: lyida\_f@mail.ru

**Yakovleva I.Yu.**, Cand. of Sciences (Chemistry), senior lecturer, Head of Department of Social Advertising and International Law, Russian State Social University (Dedovsk, Russia), E-mail: i.yu.yakovleva@mail.ru

**ENVIRONMENTAL BUSINESS AS A VECTOR OF THE SOCIETY AND THE ECONOMY DEVELOPMENT.** The article discusses the prospects of economic development through environmental enterprise, based on the introduction of "green" technologies, as well as analyzes the methods of regulating and stimulating the development of this sector on the example of domestic and foreign experience. Environmental entrepreneurship can act as the basis for an effective strategic approach to socio-economic development of the state and society, as a tool for small and large business participants. For business start-ups of "green" ideas help to realize an effective start, for large enterprises they give potential to open up new business prospects. The researchers tell that when ecological requirements are followed in productions, final consumers of products get higher prime costs. The authors think that the main objective in the development of ecologically clean production and law should be a wider range of products for consumers and facilitation of consumers' satisfaction and the growth of quality of life.

**Key words:** environmental entrepreneurship, eco-oriented development, "green" technology, eco-clean technology, environmental friendliness.

**С.И. Климова**, преподаватель Российского Государственного Социального Университета, г. Дедовск, E-mail: svtklmv@gmail.com

**Л.В. Фокина**, канд. фил. наук, доц. Российского Государственного Социального Университета, г. Дедовск, E-mail: lyida\_f@mail.ru

**И.Ю. Яковлева**, канд. хим. наук, доцент, зав. каф. Социальной рекламы и международного права Российского Государственного Социального Университета, г. Дедовск, E-mail: i.yu.yakovleva@mail.ru

## ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И ЭКОНОМИКИ

В статье рассматриваются перспективы развития экономики с помощью экологического предпринимательства, основанного на внедрении «зелёных» технологий, а также анализируются методы регулирования и стимулирования развития данной сферы на примере отечественного и зарубежного опыта. Экологическое предпринимательство может выступить основой эффективного стратегического подхода в социально-экономическом развитии государства и общества, являясь подспорьем для малых и крупных субъектов бизнеса. Для начинающих предпринимателей внедрение «зелёных» технологий даёт возможность реализовать эффективный старт бизнес-проекта, а для крупных предприятий – даёт потенциал открыть новые перспективы развития бизнеса.

**Ключевые слова:** экологическое предпринимательство, экологоориентированное развитие, «зелёные» технологии, экологически чистые технологии, экологичность.

Современная картина мира отражает потребность трансформации потребительского восприятия окружающей среды. В течение последних десятилетий отслеживается тенденция эко-

логизации общества и всех сфер человеческой деятельности, обусловленная нарастанием глобальных экологических проблем, повышением актуальности и значимости вопросов эко-



гии. Концепция развития экономики с помощью экологического предпринимательства заключается в формировании новых реалий рынка через стимулирование предпринимателей использовать «зеленые» технологии для развития бизнеса. Новая модель экономического развития призвана снизить деструктивное антропогенное воздействие, человек должен воспринимать природу не как элемент безвозвратного, одностороннего удовлетворения потребностей, а как неотъемлемую среду своего формирования и дальнейшего развития [1, с. 45]. В масштабах страны эффективная экологоориентированная экономика формирует условия сохранения окружающей среды, роста качества и продолжительности жизни населения в целом.

К числу методов стимулирования и регулирования развития экологического предпринимательства можно отнести – государственное регулирование через нормативно-правовую базу, формирование особых условий налогообложения, предоставление рекламного пространства, формирование благоприятного образа в сознании потребителей товаров и услуг. Экологическая политика государства по охране окружающей среды и рациональному природопользованию реализуется не только благодаря государственному регулированию нормативно-правовыми актами, но и через формирование общественного сознания. Благодаря этим методам создаются и внедряются прогрессивные ресурсосберегающие технологии, появляются горизонты для развития новых отраслей производства, повышается актуальность реализации вторсырья, рассматриваются новые подходы в переработке производственных и бытовых отходов, все это влечет снижение издержек производства.

В современной западной экономической литературе широкое развитие нашла концепция «экологической экономики» (ecological economic) – своеобразный отзыв на нынешнюю сложную экологическую ситуацию. Она поддерживает идею создания экологическо-экономической системы и предлагает два пути её реализации. Представители первого направления считают связи и отношения экономической системы составной частью экономической деятельности и требуют включить природные процессы в экономическую деятельность. В основе другого подхода – связь урегулирования экологических проблем с использованием традиционных методов хозяйствования. Оно получило название «энвайроментального детерминизма». Это гипотеза, согласно которой окружающей среда представляет главный фактор, определяющий уровень экономического развития страны [2, с. 298].

Благодаря воздействию на общественное сознание и осведомлению экологических проблем регулируется направление спроса потребителя. У покупателя меняются стандарты, выдвигаемые к потребительским свойствам продукта, экологичность стала одним из факторов, воздействующим на выбор человека. Потребителя теперь интересует не только конечный продукт и соотношение его цены и качества, но и способы его производства, масштаб воздействия на окружающую среду в процессе его выработки и утилизации. Подобная смена предпочтений потребителя связана с осознанием истощаемости природных ресурсов и прямо пропорциональной взаимосвязи среды обитания с субъектами и объектами этой среды. Общество понимает необходимость уменьшения экологического следа, оставляемого странами в целом и каждым человеком в частности. Экологический след – территория, позволяющая полностью удовлетворить нужды одного человека (города, государства), зависящая от уровня экологичности деятельности и потребления. Стоит отметить, что в конце XX века экологический след человечества превысил возможности планеты на 15%, а текущий след колеблется на отметке превышения на 40-50%. Экологический след, оставляемый развитыми странами в 10-20 раз больше в сравнении с развивающимися [3, с. 159]. Осознание столь неблагоприятной динамики заставило государство внести коррективы в наиболее очевидно вредные сферы деятельности: установка очистного оборудования в различных сферах промышленности, контроль выбросов газов автотранспорта, снижение содержания фосфатов в мыловаренной промышленности, создание биоразлагаемых упаковочных материалов, снижение содержания свинца и тяжёлых металлов в сортах бензина и т.д.

Соблюдение экологических требований загрязняющими отраслями повышает себестоимость продукции, что бьёт по конечному потребителю, но подобные издержки воспринимаются, как обоснованные, и закреплены на нормативно-правовом уровне. Целью развития должно быть не максимальное повышение потребления, а увеличение потребительского выбора и обеспечение потребности человека удовлетворенности, рост качества жизни и

сохранение качества окружающей среды. Современное бизнес сообщество рассматривает экологическую составляющую не как неизбежные издержки, а как средство повышения конкурентоспособности и формирование новых возможностей. Экология – новый фактор среды для фирмы, указывающий на появление у общества новых потребностей [4, с. 304]. Экологичность продукта или связь компании производителя с экопроектами напрямую повышает имидж в глазах потребителя, и наоборот, экологический вред получивший огласку в средствах массовой информации незамедлительно влечет убытки из-за снижения спроса. То есть экологичность можно рассматривать как конкурентоспособное преимущество. Основная задача предпринимательской деятельности – это систематическое получение прибыли за товар или услугу, удовлетворяющую потребности платежеспособного плательщика. Потребность в сохранении и развитии окружающей среды является актуальной для значительной части населения в независимости от уровня их дохода и социального класса. Соучастность потребителя в помощи природе мотивирует при выборе продукта с экоидеями. Главная движущая сила экологической бизнес-проектов – миссия. Экологические проекты или предпринимательская деятельность, построенная на эко-идее, является отличным подспорьем для стартапа. Стартап (от англ. start-up запуск) – это бизнес-проект, рассчитанный на быструю реализацию с наличием малого стартового капитала построенный за счет оригинальной идеи, либо за счет новой технологии. Экологический стартап позволяет выйти на рынок не только благодаря новой технологии или идее, часто это простые идеи с глубоким подтекстом. Преимуществом экологических и социальных проектов является благосклонное отношение средств массовой информации, что дает активную поддержку в продвижении товара или услуги. Подобные проекты поддерживаются органами государственного и муниципального управления, подвывая их огласке, пересматривая налоговый режим, предоставляя льготные условия. Но поддержка СМИ и государственных органов не уменьшает потребности в стартовом капитале, который не всегда покрывают личные средства предпринимателя. Одним из самых эффективных методов поиска инвесторов является networking. Networking (от англ. net – сеть, work – работа) – это деятельность направленная на создание сети деловых и личных контактов, которая выстраивается на взаимовыгодном общении с перспективой взаимодействия. Участие в отраслевых выставках, форумах и конференциях, тематических благотворительных мероприятиях позволяют выстроить сеть знакомств и найти инвестора под перспективную идею. Примером успешного эко-проекта может служить австралийская компания Envirobox, занимающаяся продажей дизайнерских экосумок. Компания находится на рынке с 2004 года и была основана двумя австралийцами (Белинда и Марк Девид-Туз) с ограниченными средствами и простой, но актуальной идеей. Идея проекта заключается в отказе от использования пластиковых пакетов и переходе на многоразовые сумки из экологических материалов. Предприниматели при старте своего проекта нашли отзыв не только у потребителей, но и у продавцов, которые согласились безвозмездно размещать их экосумки на кассах, что сократило затраты на аренду площадей для реализации товара. Активную рекламную поддержку оказали и средства массовой информации, доводя идею о вреде пакетов. Полиэтиленовые пакеты убивают более миллиарда животных и птиц; пластик не разлагается в природе, а лишь распадается на мелкие кусочки, сохраняя при этом свою молекулярную структуру; загрязняют окружающую среду. Так же пара австралийцев принимала активное участие в агитации населения и продвижении законопроекта о запрете использования полиэтиленовых пакетов в Австралии. На сегодняшний день это успешный коммерческий проект известный по всему миру, который отдаёт часть прибыли в благотворительные компании, такие как Австралийское общество охраны моря и Новозеландское королевское общество защиты лесов и птиц. Стоит заметить, что в 2013 году компания стала партнером Общероссийской экологической акции «Эко-сумка вместо пакета», проходившей в Оренбурге 21 марта (День Земли) при поддержке Правительства Оренбургской области. Этот пример включает в себя большинство преимуществ, предоставляемых экологическому предпринимательству со стороны государства, СМИ и общества.

Экологическое предпринимательство стремительно развивается, актуальность данной сферы подтверждается не только внутригосударственными проектами, но и международным сотрудничеством посредством форумов и конференций. Примером подобного взаимодействия является Ecosummit. Ecosummit

– это конференция, посвященная умным «зелёным» инновациям для стартаперов, инвесторов и корпораций. Целью Экосаммита является глобальная трансформация экономики и переход на экологически чистые технологии, использование 100% восстанавливаемых источников энергии и использование Интернета для этих целей. Конференции стартовали с 2010 года, по 2014 год было проведено 8 международных конференций в Берлине, Лондоне и Дюссельдорфе. В конференциях участвовало более 1600 участников и числится 15 спонсоров в числе которых: Siemens AG – мировой лидер в области электроники и электротехники, работающий в области промышленности, энергетики и здравоохранения; Germany Trade & Invest – занимается анализом зарубежных рынков, с глубоким знанием ключевых отраслей Германии; Berlin TXL – производит и экспортирует городские технологии, разрабатывает города завтрашнего дня; Cisco – мировой лидер в области сетевых технологий. Экосаммит ТВ на YouTube представляет более 240 видео, которые имеют более 110 000 просмотров.

Одним из примеров успешного эко-стартапа, представленного на конференции Ekosummit, является разработка 15-летней жительницы Канады Энн Макосински, финалистки конкурса Google Science Fair. Она изобрела лампочку, работающую за счёт тепла человеческого тела. Энн назвала свой фонарик Hollow flashlight (пустой фонарь). Принцип работы фонарика основан на разнице температур воздуха и руки, она должна быть не меньше 5С°, мощность устройства – 5,4мВт. Энн занимается оформлением патента и ведет переписку с компаниями, заинтересованными в её проекте. Экологические проекты не всегда приносят значительную прибыль, но всегда решают либо привлекают внимание к проблеме. Примером подобного проекта являются рекламные щиты, конденсирующие воду, пригодную для использования. В столице Перу – Лиме – основной проблемой является загрязнённая вода непригодная к употреблению. Изобретателями этого проекта стали студенты Инженерно-технологического института в Лиме. Благодаря высокой влажности воздуха, порядка 98%, 5 встроенных в щит генераторов вырабатывают воду из воздушной влаги и фильтруют её. Эко-проект «питьевого» рекламного щита призван решить одну из острых проблем горожан. Этот проект, не имея коммерческой выгоды, не привлёк инвесторов, но развивается благодаря государственной поддержке, так как обладает высокой социальной значимостью.

Отечественный опыт в создании условий для развития экологического предпринимательства значительно уступает развитым странам. Так, по версии WWF (World Wildlife Fund) – Всемирного Фонда дикой природы в рейтинге стран с благоприятными условиями для развития бизнеса, основанного на экологически чистых технологиях, Россия заняла 38-е место (последнее). Вопрос экологии в нашей стране развивается относительно недавно в сравнении с опытом других стран, учитывая богатый запас природных ресурсов ему уделялось не первоочередное внимание. Но, несмотря на последнее место, Россия числится в этом рейтинге, что уже говорит о перспективах развития экологических технологий в предпринимательстве. Одним из последних отечественных проектов, представленных международному сообществу, является E-trike – версия электромобиля, созданная

молодыми жителями Астрахани. Стоит заметить, что изобретатели не имеют специального образования и проект создавался ими в простом ангаре. Этот проект занял второе место на Ecosummit 2013 в социальной сети Facebook, так же в «Сколково» эко-проект завоевал звание лучшего российского стартапа. Машина обладает малыми габаритами и разгоняется до 60 км/ч. Ещё одним интересным отечественным экологическим проектом является биржа вторсырья Roshlam.ru, созданная компанией РосЭко. Сайт проекта объединяет информацию общественных организаций, предпринимателей рынка переработки, утилизации и вторсырья. Сайт включает в себя перечень экологических сервисов, таких как: экологические конкурсы, биржа вторсырья, интерактивная карта, образовательная база данных, экологический калькулятор, эко-каталог и многое другое. На сайте представлены игры для ПК для детей и подростков, мобильные приложения. Подобные эко-приложения создаются для формирования и развития экологического воспитания малышей и подростков. Этот экологический интернет проект доступен каждому человеку и позволяет принять активное участие в экологическом преобразовании окружающей среды. Так, на интерактивной карте можно оставить информацию об экологических правонарушениях, отметить места сбора и переработки отходов. На сайте можно узнать о тенденциях в сфере эко-дизайна, познакомиться с новинками в сфере экологических технологий, продать или купить отходы, узнать об эффективной утилизации и заработать на этом, открыть для себя экотуризм. Все вышеперечисленные примеры отражают тесную взаимосвязь развития предпринимательства и экономики на основе перспективных для государства экологических решений.

Прогресс мирового сообщества невозможен без социально-экономического развития всех сфер жизнедеятельности человека, появления новых технологий [5, с. 229]. Экономика, как неотъемлемая часть развития мирового сообщества, должна стать инструментом для внедрения новых энергосберегающих и экологически чистых технологий. При внедрении новых технологий, неизбежно происходит ротация форм и методов производства, что решает вопрос безработицы, трудоустройства и повышения общего уровня образованности сотрудников [6, с. 226]. Предпринимательство является основой экономики, развитие которой напрямую связано с удовлетворением потребностей общества. Негативные последствия экономического развития требуют переоценки и радикального изменения доминирующей в экономической модели, в связи с чем нужна экологическая трансформация рыночных отношений и всей социальной и политической организации управления в интересах выживания будущих поколений [7, с. 51]. Государственное управление нацелено на стимулирование роста системы предпринимательства, для решения социальных проблем. Экология – важнейший фактор развития населения, что обязывает государственные органы создавать условия для развития «зелёных» предприятий. Экологическое предпринимательство находится на стадии становления, но, несомненно, оно станет подспорьем для сохранения экосистемы и развития социально-экономической среды. Экономика и экология имеют один корень ойкос – жилище, дом, хозяйство. А в любом жилище важно сохранить баланс всех сфер.

#### Библиографический список

1. Логинова Е.В., Фокина Л.В. К проблеме понимания права в контексте поиска интегративных оснований. *Вестник Академии права и управления*. 2014; 37.
2. Яковлева И.Ю. Экоэкономика как составная часть экологоориентированного общества. *Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд*. 2011.
3. Тетиор А.Н. *Экология городской среды*. 2013.
4. Ламбен Жан-Жак. *Стратегический маркетинг. Европейская перспектива*. 1996.
5. Климова С.И. Пути снижения риска возникновения техногенных катастроф. *Достижения вузовской науки; филиал РГСУ в г. Дедовске*. 2014.
6. Климова С.И. Повышение качества экологии как конкурентный фактор развития государства. *Достижения вузовской науки; филиал РГСУ в г. Дедовске*. 2014.
7. Яковлева И.Ю. Роль государства в построении экологоориентированного общества в России. *Власть*. 2011; 8.

#### References

1. Loginova E.V., Fokina L.V. K probleme ponimaniya prava v kontekste poiska integrativnyh osnovanij. *Vestnik Akademii prava i upravleniya*. 2014; 37.
2. Yakovleva I.Yu. 'Eko'ekonomika kak sostavnaya chast' `ekologoorientirovannogo obshchestva. *Sovremennye tendencii v `ekonomike i upravlenii: novyj vzglyad*. 2011.
3. Tetior A.N. *Ekologiya gorodskoj sredy*. 2013.
4. Lamben Zhan-Zhak. *Strategicheskij marketing. Evropejskaya perspektiva*. 1996.

5. Klimova S.I. Puti snizheniya riska vozniknoveniya tehnogennykh katastrof. *Dostizheniya vuzovskoy nauki; filial RGSU v g. Dedovske*. 2014.
6. Klimova S.I. Povyshenie kachestva `ekologii kak konkurentnyj faktor razvitiya gosudarstva. *Dostizheniya vuzovskoy nauki; filial RGSU v g. Dedovske*. 2014.
7. Yakovleva I.Yu. Rol' gosudarstva v postroenii `ekologoorientirovannogo obschestva v Rossii. *Vlast'*. 2011; 8.

Статья поступила в редакцию 10.02.15

УДК 597.5 + 591.639 + 591.5

**Popov P.A.**, Doctor of Sciences (Biology), professor, leading researcher, Institute of Water and Ecological Problems, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Professor in Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia),  
E-mail: popov@iwep.nsc.ru

**Popov V.A.**, engineer-researcher, Scientific Research Institute of Biology and Biophysics of Tomsk State University (Tomsk, Russia), E-mail: mtvpopov@sibmail.com

**ECOLOGY OF THE DACE (*LEUCISCUS LEUCISCUS BAICALENSIS*) FROM RESERVOIRS OF THE SIBERIA.** *Leuciscus leuciscus baicalensis* (Dybowski, 1874) is a subspecies of *Leuciscus leuciscus* (Linnaeus, 1758). The dace inhabits in rivers and oligotrophic lakes of Siberia, not big amounts of it are found in water reservoirs of Siberia. It likes waters with fast currents that are rich in oxygen. This species is more numerous in forest-steppe and taiga areas. Very few of representatives of the dace or no of this species at all are found in rivers and lakes in mountainous territories and in the Arctic zone. *Leuciscus leuciscus baicalensis* is reophilous, psammolophilous and benthophage. The research mentions some problems of the state of fisheries of dace in reservoirs of Siberia and considers it to be not satisfactory. The authors study migration habits of the dace and find that they don't travel much in the lifespan. The life cycle lasts 13-14 years. The research shows that the dace lives longer and grows slower in parts closer to the north. The species in the Teletskoye Lake at 8 years of age is 20 cm long and weighs 125 g. In the Ob at 6-year-old fish are 23 cm long and weigh 150 g. In rivers of Yakutia even the older fish is smaller and weighs less.

**Key words:** reservoirs of Siberia, ecological of fishes, *Leuciscus leuciscus baicalensis*.

**П.А. Попов**, д-р биол. наук, проф., вед. науч. сотрудник. ИВЭП СО РАН, проф. НГУ, г. Новосибирск, E-mail: popov@iwep.nsc.ru

**В.А. Попов**, инженер-исследователь НИИ биологии и биофизики при ТГУ, г. Томск, E-mail: mtvpopov@sibmail.com

## К ЭКОЛОГИИ СИБИРСКОГО ЕЛЬЦА

Сибирский елец *Leuciscus leuciscus baicalensis* (Dybowski, 1874) широко распространён в водоёмах Сибири, предпочитает селиться на участках рек с быстрым течением и высоким содержанием растворённого в воде кислорода. Он обитает и в озёрах, но только в проточных, преимущественно олиготрофных, малочислен в сибирских водохранилищах. По типу размножения – псаммолитофил, по типу питания – бентофаг. Наиболее многочислен сибирский елец в лесостепной и таежной зонах Сибири, малочислен или отсутствует в реках и озерах высокогорий и Субарктики.

**Ключевые слова:** сибирский елец, ихтиофауна Сибири, экология рыб.

Изучение экологии сибирского ельца актуально как в связи с необходимостью выявления механизмов адаптации рыб семейства карповых (Cyprinidae) к условиям обитания, особенно в водоёмах высоких широт и загрязнения рек и озёр, так и в свете совершенствования теоретической основы для разработки стратегии оптимальной эксплуатации популяций этого вида промыслом. Немаловажное значение имеет использование ряда параметров биологии ельца с целью индикации экологического состояния водоемов. Цель настоящей работы – анализ и обобщение сведений об основных чертах экологии сибирского ельца из водоемов Сибири.

В пределах обширного ареала, включающего значительную часть территории Европы и Азии, выделяют два подвида обыкновенного ельца: *Leuciscus leuciscus leuciscus* (Linnaeus, 1758) – европейский, населяющий водоёмы Европы и *Leuciscus leuciscus baicalensis* (Dybowski, 1874) – сибирский, обитающий в водоёмах Сибири [1]. Отсутствует этот вид по тихоокеанскому побережью Азии, нет его на Сахалине, на Курильских о-вах и в бассейне Амура [2]. В.Н. Дибовский описал сибирского ельца из рек бассейна оз. Байкал как вид *Squalidus baicalensis* Dybowski, 1874, а затем в 1887 г. (р. Обь) Н. Варпаховский – под видовым названием *Squalius mehdem* [цит. по 3]. В качестве подвида с современным латинским названием сибирского ельца включил в список рыб России Л.С. Берг [цит. по 1].

Сибирский елец – типичный реофил и предпочитает прозрачные, с быстрым течением участки рек с песчаным, галечным или каменистым дном. Он обитает и в озёрах, но только в проточных, преимущественно олиготрофных, а также в некоторых притоках сточных озёр и водохранилищ. Елец – оксифил, при снижении в воде концентрации кислорода до 3-4 мг/л у него наблюдаются симптомы угнетённого дыхания. В период раннего онтогенеза морфо-физиологическая адаптация, увеличивающая эффективность дыхания, обеспечивается развитием крове-

носной системы зародыша и кровеносной системы желточного мешка личинки. Отсутствие затопленной растительности как субстрата для откладки икринок в период нереста не лимитирует распространение ельца, поскольку он является псаммолитофилом. Тот факт, что численность этой рыбы снижается при продвижении в высокие широты, а во многих водоёмах субарктической зоны елец отсутствует, свидетельствует о том, что основным фактором, ограничивающим его распространение (как и других видов семейства карповых), является температура воды, точнее – сумма температур в период открытой воды. Например, как отмечалось нами ранее [2], численность сибирского ельца существенно снижается при продвижении с юга на север в левобережных притоках Нижнего Енисея: от р. Турухан (зона тайги) до р. Большая Хета (зона лесотундры) и р. Танама (зона тундры). В Турухане период открытой воды составляет 134 сут., сумма температур за этот период 1206 градусо-дней, в Танаме, соответственно, 85-90 сут. и 780 градусо-дней. Как показано в работе [4], в низкотемпературных условиях обитания у рыб, особенно карповых, снижается пищеварительно-транспортная функция кишечника, скорость созревания половых продуктов, суммарный обмен веществ в целом и, как следствие этого, эффективность воспроизводства популяций.

**Распространение.** В бассейне Оби сибирский елец (далее везде – елец) распространён повсеместно: от истоков до южной части Обской губы включительно. На Алтае обитает в оз. Телецкое, в реках Бия и Катунь, но отсутствует в водоемах высокогорий. Сравнительно многочислен в верховьях Оби. В Чанобарабинской озёрно-речной системе держится только в реках (Чулым, Картат и др.) и в озера заходит редко. В небольшом числе обитает в Новосибирском водохранилище, главным образом в его наиболее крупном притоке – р. Бердь. Обычен елец в бассейне Средней и Нижней Оби, где живет как в реках, так и в проточных озёрах, известен в реках Ямала, в среднем и нижнем



течении р. Надым (приток южной части Обской губы), в реках Гыданского полуострова [5].

Широко распространен елец в бассейне Енисея [6]. В верховьях реки он обитает как в реках, так и в проточных олиготрофных и мезотрофных озерах. О характере его распространения в левобережье Енисея сказано выше. В правобережье Енисея эта рыба сравнительно многочисленна в бассейне Ангары, но в ангарских водохранилищах встречается преимущественно в пределах их верхних участков [7]. Севернее елец более или менее многочислен только на устьевых участках рек Подкаменная и Нижняя Тунгуски, Курейка и др. [8]. В небольшом числе обитает в оз. Хантайское и в Хантайском водохранилище, в проточных озерах верхнего течения р. Пясины [9]. В Енисейском заливе, для которого характерны низкие температуры воды в период открытой воды (с июля по октябрь включительно) и проникновение соленых вод Карского моря в зимний период и во время приливов, елец, как и другие виды семейства карповых, не отмечен [10]. Отсутствует этот вид в олиготрофных условиях озерно-речной системы плато Путорана [11] и в оз. Таймыр [12].

В оз. Байкал елец живет в сорах, заливах, притоках, в основном по восточному берегу, но встречается и по западному. Предпочитает участки с небольшими глубинами, песчано-илистыми или илистыми грунтами. В р. Селенге распространен от верховьев до устья и довольно многочислен. Зимует основная масса ельца в Байкале [13]. В пределах Восточной Сибири он обитает от Анабара до Колымы включительно [14]. Наиболее многочислен в среднем течении рек и малочислен или редок в их низовьях. Наряду с другими представителями семейства карповых не обнаружен в дельте Лены [15].

**Миграции.** Больших по протяженности миграций в течение жизни елец не совершает и относится по этому параметру к туводным рыбам. В бассейне Оби он поднимается зимой в основную свою массу из заморных зон реки в благополучные по газовому режиму притоки. Часть обского стада ельца зимует в заморной зоне, концентрируясь у выхода подземных вод. Весной, с появлением в Оби обогащенных кислородом вод, он поднимается для нереста и нагула в пойменные озера. В июле, по мере снижения уровня воды в озерах, выходит из них в реки. В благополучных по газовому режиму условиях ведет активный образ жизни и в зимний период.

**Возраст и рост.** Жизненный цикл ельца в водоемах Сибири составляет 13-14 лет. При продвижении с юга на север продолжительность жизни рыбы увеличивается, а скорость роста снижается. В оз. Телецкое рыбы в 8+ имеют 20 см длины (здесь и далее – промысловая длина) и 125 г массы тела (здесь и далее – с внутренностями) [16]. В Оби в пределах Томской области предельный возраст ельца 6+, в котором длина тела рыб в среднем 23 см, масса тела 150 г. В наших сборах ельца из Оби у пос. Шегарка в сентябре 2014 г. длина тела рыб в 2+–3+ колебалась в пределах 10-14 см, масса тела – 77-85 г. В Нижней Оби елец живет до 9+ и достигает в среднем 24 см и 238 г, в р. Надым эти величины равняются 10+, 25 см, 270 г, в верховьях Енисея – 7+, 20 см, 110 г, в р. Турухан – 10+, 22 см, 206 г, в р. Танама – 12+, 24 см, 277 г, в реках Якутии – 8+–9+, 18-23 см, 96-120 г [2].

**Размножение.** Такие характеристики воспроизводства ельца, как возраст полового созревания, календарные сроки нереста, плодовитость, период развития оплодотворенной икры, личинок и молоди находятся в тесной зависимости от условий обитания рыбы. В Телецком озере елец становится половозрелым в массе в 3+ при достижении 15 см длины [16], в реках лесостепной и таежной зон Западной Сибири – частично в 2+, в массе – в 3+–4+, в Надыме – в 4+–5+, в горных водоемах Тувы – в 4+–5+, в таежных левобережных и правобережных притоках Енисея – в 3+–4+, в притоках лесотундры и тундры Енисея – на год позже [2, 8]. В Байкале массовое созревание ельца наступает в Чивыркуйском заливе в 2+ при достижении 15 см длины и 57 г массы, в Посольском и Истокском сорах – в 4+ при 15 см и 61-63 г массы, в среднем течении рек Вилюй, Лена и Колыма – в 3+ [17].

Нерест ельца в сибирских водоемах единовременный, протекает как днём, так и ночью в течение 3-5 суток, но в неблагоприятных для размножения условиях может растягиваться на 20-30 суток. В Кыгинском заливе Телецкого озера елец нерестится в конце мая, в затяжные весны – в первой декаде июня [16]. В нижнем течении Бии и верховьях Оби икромет наблюдается обычно 28 апреля – 5 мая. В более холодных водах нижнего участка Катунь – в первой половине мая [18]. В эти же сроки размножается елец на устьевом участке Томи, но в годы с поздним половодьем и низкими в это время температурами воды – во второй половине

мая [19]. В реках Ямала и Гыданского п-ова елец нерестится с 25-27 июня по 5-7 июля при температуре воды около 5 °С [20].

В водоемах Верхнего и Среднего Енисея нерест ельца наблюдается в мае при температуре воды 6,6-7,5 °С [21], в притоках дельты Енисея – в конце июня – начале июля [2]. В Байкале сроки и температурные условия нереста ельца из разных местообитаний заметно различаются: в Посольском и Истокском сорах он размножается в период с начала третьей декады мая до конца первой декады июня при температуре воды в поверхностном слое воды от 9 до 17 °С и у дна – 12 °С. В Чивыркуйском заливе нерест начинается не ранее 25 мая и заканчивается не позднее 25 июня, продолжаясь в массе в течение 4-15 дней при температуре воды в поверхностном слое 4,5-5,6 °С в начале нереста и 13-16,3 °С – в конце его [22]. В Лене близ устья Витима нерест ельца наблюдается с последней декады мая до середины июня, близ устья Вилюя – во второй половине июня. В Колыме елец выметывает икру и молоки в конце июня – начале июля при температуре воды около 12 °С [17].

Индивидуальная абсолютная плодовитость (ИАП) ельца в водоемах Сибири сравнительно небольшая и колеблется в пределах от 1,5 до 39 тыс. икринок. По мере увеличения массы тела самок их ИАП возрастает. Так у ельца из р. Томи у рыб в 2+ (масса тела ~ 30 г) ИАП равняется в среднем 2,5 тыс. икринок, в 4+ (масса тела ~ 50 г) – 7,5, в 7+ (масса тела ~ 150 г) – 12 тыс. икринок [20].

Период развития оплодотворенных икринок у ельца длится около двух недель. Формирование и развитие икринок генерации следующего года начинается вскоре после окончания нереста. В условиях Средней Оби этот процесс наиболее активно протекает с августа по апрель включительно [23].

**Питание.** На первом году жизни основу питания ельца составляют организмы зоопланктона и водоросли. По мере роста рыб пищевой спектр расширяется, наряду с указанными пищевыми объектами елец поедает беспозвоночных бентоса, имаго воздушных насекомых и детрит. Набор кормов взрослого ельца также широк и состоит из представителей всех названных групп организмов, а также из икры рыб. В реках лесотундры и тундры спектр питания ельца заметно сужается в связи с бедностью кормовой базы рыб-бентофагов [2, с. 17]. Наиболее активно елец нагуливается в летний период при температуре воды от 7-10 до 20-25 °С и почти не питается во время нереста. Осенью активность питания ельца снижается по мере охлаждения воды. В.А. Пегелем [24] в условиях эксперимента было показано, что при температуре воды 0,5-5 °С елец малоподвижен, пища (белок) в его кишечном тракте движется медленно и полностью переваривается в течение 130-80 ч. При температуре воды 10 °С это же количества пищи (белок) переваривается за 60 ч, при 15 °С – за 40, при 20 °С – за 20 и при 25 °С – за 15 ч. В естественных условиях сибирский елец питается и зимой, хотя пищевой спектр его в это время года резко сужается, а интенсивность переваривания пищи невысокая. Нередко при прочих равных условиях температурный фактор оказывается важнее в стратегии выживания, чем трофический [4, с. 25]. Существенное влияние на эффективность нагула ельца в период открытой воды, особенно весной и в начале лета, оказывает уровень режимов водоемов: при раннем, высоком по уровню и длительном затоплении пойменных водоемов (и достаточно высоком прогреве их вод) прирост длины и массы тела увеличивается в большей степени, чем в годы с поздним, низким по уровню и менее длительном затоплении поймы [26].

**Вылов.** Численность ельца в сибирских водохранилищах невелика в силу названных выше особенностей его экологии. Например, в верховьях Енисея до зарегулирования реки плотинами ГЭС он был одним из основных промысловых видов рыб, но в Саяно-Шушенском и Красноярском водохранилищах стал малочисленным и в данных промысловой статистики не фигурирует [27]. В большинстве рек Сибири промысловые запасы ельца находятся в удовлетворительном состоянии [2, 14, 28], но в подверженных антропогенному прессу реках его численность существенно снизилась. Например, это наблюдалось в р. Томь – наиболее загрязняемом водотоке на юге Западной Сибири особенно во второй половине XX в. [29]. В 1990 г. в мышечной ткани ельца из этой реки обнаружено превышение принятой в России допустимой остаточной концентрации [30]: по кадмию в 1,1-1,7 раза, по ртути в 1,1 и свинцу в 2,0-8,7 раза в зависимости от участка отбора проб. Биохимический анализ мышечной ткани ельца, выловленного в мае этого года, выявил значительное снижение уровня транспортной формы липидов (β-липопротеидов), нарушение образования липидо-белковых комплексов и сниже-

ние их количества на 70-80 % у рыб в районе с. Славино (12 км. ниже г. Новокузнецка) и с. Подъяково (12 км. ниже г. Кемерово). В несколько меньшей степени снижение этих показателей наблюдалось у рыб у сел Металлоплощадка (непосредственно выше Кемерово) и Поломошное (ниже г. Юрга) [31].

**Заключение.** Судя по величине ареала, разнообразию занимаемых биотопов и образованию во многих водоёмах морфо-экологических форм, относительно высокой численности – сибирский елец является одним из наиболее экологически пластичных видов рыб семейства карповых в пределах Сибири. Вместе с тем, его, как и других рыб этого семейства, следует от-

нести к сравнительно теплолюбивым видам, что подтверждается фактом его наибольшей численности не в реках гор юга Сибири или реках высоких широт – зон лесотундры и тундры, а в реках лесостепной и таежной зон региона – в наиболее благоприятных по температурному режиму условиях. Сибирский елец чутко реагирует на изменения условий обитания и целый ряд параметров его экологии (характер занимаемых биотопов, численность, эффективность размножения, уровень накопления в органах и тканях химических соединений и др.) может использоваться для индикации загрязнения и экологического состояния сибирских водоёмов.

#### Библиографический список

1. *Атлас пресноводных рыб России*. Москва: Наука, 2003; Т. 1.
2. Попов П.А. *Рыбы Сибири*. Новосибирск: Издательство НГУ, 2007.
3. Богуцкая Н.Г., Насека А.М. *Круглоротые и рыбы бассейна озера Ханка (система реки Амур)*: аннотированный список видов с комментариями по их таксономии и зоогеографии района. Санкт-Петербург: Наука, 1996.
4. Коростылев С.Г., Невалянский А.Н. Влияние температуры на пищеварительно-транспортную функцию кишечника карповых рыб. *Вопросы ихтиологии*. 2005; Т. 45, № 2.
5. Богданов В.Д., Богданова Е.Н., Госькова О.А., Мельниченко И.П. *Ретроспектива ихтиологических и гидробиологических исследований на Ямале*. Екатеринбург, 2000.
6. Куклин А.А. Ихтиофауна водоёмов бассейна Енисея: изменения в связи с антропогенным воздействием. *Вопросы ихтиологии*. 1999; Т. 39. Вып. 4.
7. Купчинский А.Б., Купчинская Е.С. Состав ихтиофауны и морфоэкологические особенности ельца Иркутского водохранилища. *Современные проблемы гидробиологии Сибири*. Томск, 2001.
8. Попов В.А., Попов П.А. Морфо-экологическая характеристика сибирского ельца правобережных притоков Нижнего Енисея. *Известия СО АН СССР. Серия: Биологические науки*. 1990, Вып. 3.
9. *Разнообразие рыб Таймыра*. Под редакцией Д.С. Павлова, К.А. Савваитовой. Москва, 1999.
10. Криницын В.С. Особенности биологии и распределения промысловых рыб Енисейского залива. *Труды ГосНИОРХ*. 1989, Вып. 296.
11. Сиделев Г.Н. Ихтиофауна крупных озёр. *Озёра Северо-Запада Сибирской платформы*. Новосибирск, 1981.
12. Романов Н.С., Тюльпанов М.А. Ихтиофауна озёр полуострова Таймыр. *География озёр Таймыра*. Ленинград, 1985.
13. Озеро Байкал. *Аннотированный список фауны озера Байкал и его водосборного бассейна*. Новосибирск, 2004; Т. 1, Кн. 2.
14. Кириллов А.Ф. *Промысловые рыбы Якутии*. Москва: Наука, 2002.
15. Кириллов А.Ф. Аборигенная ихтиофауна озёр дельты Лены. *Озёра холодных регионов. Вопросы ресурсосведения, ресурсопользования, экологии и охраны*. Доклады международной конференции. Якутск, 200; Ч. 5.
16. Гундризер А.Н., Иоганзен Б.Г., Кафанова В.В. Кривошеков Г.М. *Рыбы Телецкого озера*. Новосибирск: Наука, 1981.
17. Кириллов Ф.Н. *Рыбы Якутии*. Москва: Наука, 1972.
18. Веснина Л.В., Журавлев В.Б., Новоселов В.А. и др. *Водоёмы Алтайского края: биологическая продуктивность и перспективы использования*. Новосибирск, 1999.
19. Юракова Т.В., Попкова А.М., Хлопова Е.Н. Современное состояние запасов рыб нижнего течения Томи. *Биологические основы рыбного хозяйства Западной Сибири*. Новосибирск, 1983.
20. Гундризер А.Н., Иоганзен Б.Г., Кривошеков Г.М. *Рыбы Западной Сибири*. Томск, 1984.
21. Гундризер А.Н. *Рыбы Тувинской АССР*. Автореферат диссертации ... доктора биологических наук. Томск: ТГУ, 1975.
22. *Биоразнообразие байкальской Сибири*. Новосибирск: Наука, 1999.
23. Кафанова В.В., Петлина А.П. Годовой половой цикл сибирского ельца. *Новые данные о природе Сибири*. Томск, 1980.
24. Пегель В.А. Эколого-физиологические особенности пищеварения у рыб. *Экологическая физиология рыб*. Москва, 1973.
25. Карамушко Л.И., Шатуновский М.И., Христиансен Й.Ш. Скорость метаболизма и метаболические адаптации у рыб разных широт. *Вопросы Ихтиологии*. 2004; Т. 44, Вып. 5.
26. *Экология рыб Обь-Иртышского бассейна*. Отв. ред. Д.С. Павлов, А.Д. Мочек. Москва, 2006.
27. Вышегородцев А.А., Космаков И.В., Ануфриева Т.Н., Кузнецова О.А. *Красноярское водохранилище*. Новосибирск: Наука, 2005.
28. Мамонтов Ю.П., Литвиненко А.И., Скляр В.Я. *Рыбное хозяйство внутренних водоёмов России (Белая книга)*. Тюмень, 2003.
29. Попов П.А., Трифонова О.В. Содержание и характер накопления металлов в рыбах р. Томи. *Сибирский экологический журнал*. 2007; 6.
30. *Санитарные правила и нормы 2.3.2.560-960. Гигиенические требования к качеству и безопасности продовольственного сырья и пищевых продуктов*. Москва, 1997.
31. Юракова Т.В., Петлина А.П. Биохимические показатели мышечной ткани рыб ельца и окуня р. Томи. *Состояние водных экосистем Сибири*. Томск: ТГУ, 1998.

#### References

1. *Atlas presnovodnyh ryb Rossii*. Moskva: Nauka, 2003; T. 1.
2. Popov P.A. *Ryby Sibiri*. Novosibirsk: Izdatel'stvo NGU, 2007.
3. Boguckaya N.G., Naseka A.M. *Kruglorotye i ryby bassejna ozera Hanka (sistema reki Amur)*: annotirovannyj spisok vidov s kommentariyami po ih taksonomii i zoogeografii rajona. Sankt-Peterburg: Nauka, 1996.
4. Korostylev S.G., Nevalennyy A.N. Vliyaniye temperatury na pischevaritel'no-transportnyuyu funkciyu kishechnika karpovyh ryb. *Voprosy ihtologii*. 2005; T. 45, № 2.
5. Bogdanov V.D., Bogdanova E.N., Gos'kova O.A., Mel'nichenko I.P. *Retrospektiva ihtilogicheskikh i gidrobiologicheskikh issledovanij na Yama-le*. Ekaterinburg, 2000.
6. Kuklin A.A. Ihtiofauna vodoemov bassejna Eniseya: izmeneniya v svyazi s antropogennym vozdejstviem. *Voprosy ihtologii*. 1999; T. 39. Vyp. 4.
7. Kupchinskij A.B., Kupchinskaya E.S. Sostav ihtiofauny i morfo'ekologicheskie osobennosti el'ca Irkutskogo vodohranilisha. *Sovremennyye problemy gidrobiologii Sibiri*. Tomsk, 2001.
8. Popov V.A., Popov P.A. Morfo-'ekologicheskaya harakteristika sibirskogo el'ca pravoberezhnyh pritokov Nizhnego Eniseya. *Izvestiya. SO AN SSSR. Seriya: Biologicheskije nauki*. 1990, Vyp. 3.
9. *Raznoobrazie ryb Tajmyra*. Pod redakciej D.S. Pavlova, K.A. Savvaitovoj. Moskva, 1999.
10. Krinicyn V.S. Osobennosti biologii i raspredeleniya promyslovyh ryb Enisejskogo zaliva. *Trudy. GosNIORH*. 1989, Vyp. 296.
11. Sidelev G.N. Ihtiofauna krupnyh ozer. *Ozera Severo-Zapada Sibirskoj platformy*. Novosibirsk, 1981.

12. Romanov N.S., Tyul'panov M.A. Ihtiofauna ozer poluostrova Tajmyr. *Geografiya ozer Tajmyra*. Leningrad, 1985.
13. Ozero Bajkal. *Annotirovannyj spisok fauny ozero Bajkal i ego vodosbornogo bassejna*. Novosibirsk, 2004; T. 1, Kn. 2.
14. Kirillov A.F. *Promyslovye ryby Yakutii*. Moskva: Nauka, 2002.
15. Kirillov A.F. Aborigennaya ihtiofauna ozer del'ty Leny. *Ozera holodnyh regionov. Voprosy resursovedeniya, resursopol'zovaniya, 'ekologii i ohrany*. Doklady mezhdunarodnoj konferencii. Yakutsk, 200; Ch. 5.
16. Gundrizer A.N., loganzen B.G., Kafanova V.V. Krivoschekov G.M. *Ryby Teleckogo ozera*. Novosibirsk: Nauka, 1981.
17. Kirillov F.N. *Ryby Yakutii*. Moskva: Nauka, 1972.
18. Vesnina L.V., Zhuravlev V.B., Novoselov V.A i dr. *Vodoemy Altajskogo kraja: biologicheskaya produktivnost' i perspektivy ispol'zovaniya*. Novosibirsk, 1999.
19. Yurakova T.V., Popkova A.M., Hlopova E.N. Sovremennoe sostoyanie zapasov ryb nizhnego techeniya Tomi. *Biologicheskie osnovy rybnogo hozyajstva Zapadnoj Sibiri*. Novosibirsk, 1983.
20. Gundrizer A.N., loganzen B.G., Krivoschekov G.M. *Ryby Zapadnoj Sibiri*. Tomsk, 1984.
21. Gundrizer A.N. *Ryby Tuvinskoj ASS. Avtoreferat dissertacii ... doktora biologicheskikh nauk*. Tomsk: TGU, 1975.
22. *Bioraznoobrazie bajkal'skoj Sibiri*. Novosibirsk: Nauka, 1999.
23. Kafanova V.V., Petlina A.P. Godovoj polovoj cikl sibirskogo el'ca. *Novye dannye o prirode Sibiri*. Tomsk, 1980.
24. Pegel' V.A. 'Ekologo-fiziologicheskie osobennosti pischevareniya u ryb. 'Ekologicheskaya fiziologiya ryb. Moskva, 1973.
25. Karamushko L.I., Shatunovskij M.I., Hristiansen J.Sh. Skorost' metabolizma i metabolicheskie adaptacii u ryb raznyh shirot. *Voprosy Ihtologii*. 2004; T. 44, Vyp 5.
26. 'Ekologiya ryb Ob'-Irtyskogo bassejna. Otv. red. D.S. Pavlov, A.D. Mochev. Moskva, 2006.
27. Vyshegorodcev A.A., Kosmakov I.V., Anufrieva T.N., Kuznecova O.A. *Krasnoyarskoe vodohranilische*. Novosibirsk: Nauka, 2005.
28. Mamontov Yu.P., Litvinenko A.I., Sklyarov V.Ya. *Rybnoe hozyajstvo vnutrennih vodoemov Rossii (Belaya kniga)*. Tyumen', 2003.
29. Popov P.A., Trifonova O.V. *Soderzhanie i harakter nakopleniya metallov v rybah r. Tomi. Sibirskij 'ekologicheskij zhurnal*. 2007; 6.
30. *Sanitarnye pravila i normy 2.3.2.560-960. Gigienicheskie trebovaniya k kachestvu i bezopasnosti prodovol'stvennogo syr'ya i pischevyh produktov*. Moskva, 1997.
31. Yurakova T.V., Petlina A.P. Biohimicheskie pokazateli myshechnoj tkani ryb el'ca i okunya r. Tomi. *Sostoyanie vodnyh 'ekosistem Sibiri*. Tomsk: TGU, 1998.

Статья поступила в редакцию 27.01.15

УДК 528.651.224

**Shchyokina V.V.**, Cand. of Sciences (Biology), senior lecturer, Blagoveshchensk State Pedagogical University (Blagoveshchensk, Russia), E-mail: veraschekina20081@rambler.ru

**TAXONOMIC AND ECOLOGICAL-CENOTIC DIVERSITY OF EARLY-SPRING GRASS IN THE AREA OF CONSTRUCTION OF "VOSTOCHNY" COSMOPORT.** The article presents data on flora of primroses that grows at key places of construction of "Vostochny" Cosmoport. The data of two field seasons of floral primroses is collected and analyzed. The studies have been conducted by using the method of survey routes and test geobotanic areas within key and model zones on the territory of landscape-biocenotic scientific station of BSPU-IWEP, Siberian Branch of RAS. The taxonomic composition of the studied group is presented by 48 species of flowering plants, belonging to 17 families and 26 genera. One of the endangered species listed in the Red Book of the Amur Region (2009) – *Pulsatilla turczaninovii*. The ecological-coenotic analysis showed the dominance of forest species. Five types are noted to have the greatest ecological plasticity and frequency of occurrence: *Lathyrus humilis*, *Iris uniflora*, *Convallaria keiskei*, *Fragaria orientalis* and *Potentilla fragarioides*.

**Key words:** variety, early spring grass, group associations, "Vostochny" Cosmoport.

**В.В. Щёкина**, канд. биол. наук, доц. Благовещенского гос. пед. ун-та, г. Благовещенск, E-mail: veraschekina20081@rambler.ru

## ТАКСОНОМИЧЕСКОЕ И ЭКОЛОГО-ЦЕНОТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ РАННЕВЕСЕННИХ ТРАВ В ПОЗИЦИОННОМ РАЙОНЕ СТРОИТЕЛЬСТВА ОБЪЕКТОВ КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ»

Представлены данные двух полевых сезонов по флоре первоцветов, встречающихся на ключевых участках позиционного района строительства космодрома «Восточный». Исследования были проведены методом учетных маршрутов и пробных геоботанических площадей в пределах ключевых и эталонных участков ландшафтно-биоценотического стационара БГПУ-ИВЭП СО РАН. Таксономический состав изучаемой группы представлен 48 видами цветковых растений, относящихся к 17 семействам и 26 родам. Один из отмеченных видов занесен в Красную Книгу Амурской области (2009) – *Pulsatilla turczaninovii*. Эколого-ценотический анализ показал доминирование лесных видов, наибольшую экологическую пластичность и частоту встречаемости имеют 5 видов: *Lathyrus humilis*, *Iris uniflora*, *Convallaria keiskei*, *Fragaria orientalis* и *Potentilla fragarioides*.

**Ключевые слова:** разнообразие, ранневесенние травы, группы ассоциаций, космодром «Восточный».

Биологическое разнообразие относится к наиболее объективным факторам оценки состояния окружающей среды и устойчивости экосистем. Под ним, как правило, понимается разнообразие живых организмов, а также экосистем и экологических процессов, звеньями которых они являются. Снижение биоразнообразия приводит к разрушению сложившихся экологических связей и деградации природных сообществ, к их неспособности самоподдерживаться и, в конечном счете, к их уничтожению. В 1995 году Россия ратифицировала Конвенцию о биологическом разнообразии, тем самым приняла на себя ответственность за сохранение и устойчивое использование биоразнообразия на территории всей страны. В результате созданы условия для

идентификации разнообразия растительного и животного мира, оценки его состояния и мониторинга. Кроме того уровень биологического разнообразия характеризует процессы антропогенных трансформаций ландшафтно-биоценотической и ландшафтно-геохимической структур территории. При этом нередко значительный уровень биологического разнообразия зачастую характеризует переход биоценоза в этап постантропогенного или постприродного развития, что первоначально выражается в скачкообразном увеличении уровня биоразнообразия и его последующем также скачкообразном снижении.

Изучение флоры раннецветущих травянистых растений на ключевых участках позиционного района строительства кос-



модрома «Восточный» было проведено в полевые сезоны 2013-2014 гг. методом учетных маршрутов и пробных геоботанических площадей в пределах ключевых и эталонных участков ландшафтно-биоценологического стационара БГПУ-ИВЭП СО РАН. Эти участки расположены в пределах площадок недифференцированных II-III надпойменных террас р. Зея и долинообразных понижений [1-2, 12]. Из-за неоднозначного трактования термина «первоцветы» мы были вынуждены ограничить период сбора материала с середины апреля до середины мая. Весна 2014 года была ранней и теплой, поэтому некоторые виды зацвели раньше в среднем на 7-10 дней. За два полевых сезона были исследованы 22 пробные площади и 2 ценологических профиля протяженностью 2 и 1,5 км.

Каждая пробная площадь, заложенная на сопредельных территориях космодрома, представляет собой мезокомбинацию растительности и является частью урочища, включающего одну или несколько фаций или их генетических групп. Полные описания пробных площадей приводятся в отчетах о выполнении НИР – Оценка воздействия на ландшафтно-биоценологическую структуру территории космодрома «Восточный» и сопредельных территорий ракетно-космической деятельности на основе стационарных геохимических и ландшафтно-биоценологических наблюдений. В данной работе мы объединили ассоциации, отличающиеся по составу одного из второстепенных ярусов, в груп-

пы ассоциаций. Лиственнично-белоберёзовые леса (ключевые участки 107, 108, 109, 110, ШПУ-12-О, 112, 114), сосновые леса (ключевые участки 122, 123), дубняки (ключевые участки 80, 81, 116, 124, 131, 189, 302), вейниково-осоковые луга (ключевые участки 117, 193), лиственнично-сосново-дубовые леса (ключевые участки 190, 305). Пробная площадь № 121 расположена в ольховнике свидинно-осоковом, площадь № 113 – на мезотрофном осоковом болоте. На ключевом участке ШПУ-12-О наблюдается комбинация естественной растительности, представленная лиственнично-березовым лесом и искусственными насаждениями – одиночные экземпляры сосны обыкновенной.

Список видов ранневесенних трав, отмеченных на ключевых участках, приведён в таблице 1. Семейства растений в таблице даны по системе А. Энглера, роды и виды в пределах семейств – в алфавитном порядке, латинские названия таксонов – по сводке «Сосудистые растения советского Дальнего Востока» (1985-1996). Для каждого вида приводятся сведения о местообитании в исследуемом районе. Таксономический состав изучаемой группы представлен 48 видами цветковых растений, относящихся к 17 семействам и 26 родам. Наибольшим числом видов представлены семейства *Cyperaceae* и *Violaceae*, 9 и 8 видов, соответственно, что вполне отражает особенности флоры ранневесенних растений области в целом и Нижне-Зейского флористического района в частности.

Таблица 1

Список видов ранневесенних трав на ключевых участках позиционного района строительства космодрома «Восточный»

| Виды растений   | Биотопы                           | Номера ключевых участков                       |
|---|-----------------------------------|--|
| <i>Семейство Poaceae Barnhart.</i>                      |                                   |  |
| <i>Hierochloë odorata</i> (L.) Beauv.                   | обочина проселочной дороги        | 193  |
| <i>Семейство Cyperaceae Juss.</i>                       |                                   |  |
| <i>Carex appendiculata</i> (Trautv. et Mey) Kük         | ольховые леса                     | 121  |
| <i>Carex diplasiocarpa</i> V. Kresz.                    | дубовые леса                      | 131  |
| <i>Carex lanceolata</i> Boott.                          | дубовые леса                      | 80, 81, 124                                    |
| <i>Carex macroura</i> Meinsh.                           | сосновые леса                     | 122, 123                                       |
| <i>Carex meyeriana</i> Kunth                            | мезотрофное болото                | 113  |
| <i>Carex minuta</i> Franch.                             | мезотрофное болото                | 113, 117                                       |
| <i>Carex nanella</i> Ohwi.                              | дубовые леса                      | 124, 131                                       |
| <i>Carex pallida</i> C. A. Mey.                         | осоково-вейниковые луга           | 117, 193                                       |
| <i>Carex reventia</i> V. Kresz.                         | лиственничные леса                | 108, 109, 112, 114                             |
| <i>Семейство Liliaceae Juss.</i>                        |                                   |  |
| <i>Fritillaria maximowiczii</i> Freyn                   | лиственнично-сосново-дубовые леса | 189, 305                                       |
| <i>Семейство Asparagaceae Juss.</i>                     |                                   |  |
| <i>Convallaria keiskei</i> Miq                          | леса разного типа                 | 107, 108, 109, 110, 114, 116, 123, 124         |
| <i>Polygonatum odoratum</i> (Mill) Druce                | дубовые леса                      | 80, 81   |
| <i>Семейство Trilliaceae DC.</i>                        |                                   |  |
| <i>Paris hexaphylla</i> Cham.                           | хвойные леса                      | 110, 190                                       |
| <i>Семейство Iridaceae Juss.</i>                        |                                   |  |
| <i>Iris uniflora</i> Pall. ex Link                      | леса разного типа                 | 80, 81, 107, 108, 114, 116, 122, 123, 124, 305 |
| <i>Семейство Caryophyllaceae Juss.</i>                  |                                   |  |
| <i>Moehringia lateriflora</i> (L.) Fenzl.               | лиственные леса                   | 80, 81, 124, 131, 302                          |
| <i>Семейство Ranunculaceae Juss.</i>                    |                                   |  |
| <i>Aquilegia parviflora</i> Ledeb.                      | лиственничные леса                | 107, 110, 112, 123,                            |
| <i>Caltha palustris</i> L.                              | болота, ольховые леса, мари       | 113, 121                                       |
| <i>Pulsatilla cernua</i> (Thunb.) Bercht. et Opiz       | дубовые редколесья                | ШПУ-12-О, 302                                  |
| <i>Pulsatilla dahurica</i> (Fisch. ex DC.) Spreng       | лиственничные леса                | 107, 112                                       |
| <i>Pulsatilla nuttalliana</i> (DC.) Bercht. et J. Presl | лиственничные леса                | 114  |
| <i>Pulsatilla turczaninowii</i> Kryl. et Serg.          | опушка соснового леса             | 122  |
| <i>Ranunculus chinensis</i> Bunge                       | вейниково-осоковый луг            | 117, 193                                       |
| <i>Семейство Papaveraceae Juss.</i>                     |                                   |  |
| <i>Chelidonium asiaticum</i> (Hara) Krachulkova         | обочины дорог                     | ШПУ-12-О                                       |
| <i>Семейство Brassicaceae Burnett</i>                   |                                   |  |
| <i>Capsella bursa pastoris</i> (L.) Medic.              | вдоль дорог                       | ШПУ-12-О                                       |
| <i>Cardamine trifida</i> (Lam. ex Poir.) B.M.G. Jones   | леса разного типа                 | 189, 302                                       |

|  |                                  |  |
|--|----------------------------------|--|
| <i>Cardamine leucantha</i> (Taush) O.E. Schulz.  | ольховые леса                    | 121  |
| <i>Draba nemorosa</i> L.                         | опушка лиственного леса          | ШПУ-12-О   |
| Семейство Rosaceae Juss.                         |                                  |  |
| <i>Fragaria orientalis</i> Losinsk.              | леса разного типа                | 80, 81, 107, 110, 112, 114, 116, 189, 190        |
| <i>Potentilla fragarioides</i> L.                | леса разного типа, обочины дорог | 114, 124, 123, 189, 190, 302, 305                |
| Семейство Fabaceae Lindl.                        |                                  |  |
| <i>Lathyrus humilis</i> (Ser.) Spreng.           | леса разного типа                | 108, 109, 110, 112, 114, 116, 123, 189, 190, 302 |
| Семейство Violaceae Batsch.                      |                                  |  |
| <i>Viola brachysepalae</i> Maxim.                | дубовые леса                     | 131, 302   |
| <i>Viola collina</i> Bess.                       | леса разного типа                | 107, 122, 124                                    |
| <i>Viola dactyloides</i> Schult.                 | леса разного типа                | 122, 123, 302                                    |
| <i>Viola gmeliniana</i> Schult.                  | опушка соснового леса            | 123, 305   |
| <i>Viola mandshurica</i> W.Beck.                 | дубовые леса                     | 131  |
| <i>Viola sacchalinskensis</i> Boissieu.          | опушка дубового леса             | 131, 302   |
| <i>Viola tenuicornis</i> W. Beck.                | дубовые леса                     | 131  |
| <i>Viola yedoensis</i> Makino                    | опушка дубового леса             | 131  |
| Семейство Ericaceae Juss.                        |                                  |  |
| <i>Chamaedaphne calyculata</i> (L.) Moench       | болота                           | 113  |
| Семейство Primulaceae Vent.                      |                                  |  |
| <i>Primula fistulosa</i> Turkev                  | вейниково-осоковый луг           | 117, 193   |
| <i>Primula patens</i> (Turcz.) E. Busch          | вейниково-осоковый луг           | 117, 193   |
| Семейство Lamiaceae Lindl.                       |                                  |  |
| <i>Ajuga multiflora</i> Bunge                    | опушка лиственно-березового леса | 112  |
| Семейство Asteraceae Dumort.                     |                                  |  |
| <i>Leibnitzia anandria</i> (L.) Turcz.           | дубовые леса, опушки леса        | 80, 81, ШПУ-12-О                                 |
| <i>Taraxacum mongolicum</i> Hand.-Mazz.          | вдоль дорог, опушки лесов        | 302, ШПУ-12-О                                    |
| <i>Taraxacum multisectum</i> Kitam.              | вдоль дорог                      | ШПУ-12-О   |
| <i>Taraxacum officinale</i> Wigg.                | вдоль дорог, опушки лесов        | 302, ШПУ-12-О                                    |
| <i>Tephrosia kirilowii</i> (Turcz. ex DC.) Holub | болота, влажные луга             | 113, 117   |

Один из отмеченных видов занесен в Красную Книгу Амурской области (2009) – *Pulsatilla turczaninowii*, его категория и статус – 3в, т.е. этот вид имеет узкую экологическую приуроченность со специфическими условиями обитания (рис. 1). Он был отмечен единожды на опушке соснового леса (участок 122). Популяция *P. turczaninowii* устойчивая, вегетация отмечена в оба полевых сезона, среднее обилие – около 2 %.

Эколого-ценотический анализ показал явное доминирование лесных видов (36), что связано с преобладающим типом растительности в исследуемом районе. В этой группе растений есть виды, произрастающие только в дубовых ассоциациях (*Viola tenuicornis*, *Viola mandshurica*, *Pulsatilla cernua*, *Carex diplasiocarpa*), есть такие, которые привязаны к группе светлых лесов (*Carex macroura*, *Pulsatilla dahurica*, *Paris hexaphylla*, *Aquilegia parviflora*), а также есть виды без явной ценотической приуроченности (*Cardamine trifida*, *Convallaria keiskei*, *Viola collina*).

Наибольшую экологическую пластичность и частоту встречаемости имеют 5 видов: *Lathyrus humilis*, *Iris uniflora*, *Convallaria keiskei*, *Fragaria orientalis* и *Potentilla fragarioides*. Они отмечены в 7-10 описаниях. Часть видов (*Capsella bursa pastoris*, *Chelidonium asiaticum*, *Taraxacum multisectum*, *Draba nemorosa*) зачастую являются «спутниками» человека, т.е. произрастают вблизи жилья. Эти растения были отмечены на пробной площади ШПУ-12-О, что объясняется особенностями данного ключевого участка.

Особый интерес представляет пробная площадь № 131, заложенная и описанная в дубово-леспедециевом лесу. На ней в 2013 г. был отмечен ряд видов, которые в исследуемом районе больше нигде не встретились. Например, *Viola mandshurica*, *Viola tenuicornis*, *Viola yedoensis*, *Carex diplasiocarpa* (рис. 2).



Рис. 1. *Pulsatilla turczaninowii* Kryl. et Serg.





Рис. 2. *Viola mandshurica* W.Beck. (a), *Viola tenuicornis* W. Beck. (б)

В 2014 г. данная площадь была пройдена сильным пожаром, и соответственно, мы не смогли повторно подтвердить наличие данных видов. Именно такие ценозы являются наиболее уязвимыми экосистемами. Дальнейший мониторинг ключевых участков позволит оценить степень устойчивости данных видов к разного рода трансформациям.

Проект реализован в рамках темы СЧ НИР «Разработка рекомендаций по организации и проведению экологического мониторинга лесных ландшафтов на основе натурных исследований» в рамках НИР «Восток-Экономи-

торинг» – подпрограмма «Создание обеспечивающей инфраструктуры космодрома «Восточный» федеральной целевой программы «Развитие российских космодромов на 2006-2015 годы», гос. задания Минобрнауки РФ вузам в части выполнения НИР проект № 80 «Оценка воздействия на ландшафтно-биоценотическую структуру территории космодрома «Восточный» и сопредельных территорий ракетно-космической деятельности на основе стационарных геохимических и ландшафтно-биоценотических наблюдений».

#### Библиографический список

1. Алексеев И.А. Ландшафтно-биоценотическая структура территории равнинного юга Амурской области. *Мир науки, культуры, образования*. 2012; 2(33): 349-353.
2. Алексеев И.А. Характеристика ландшафтов промышленных зон №№ 1-5 и площадок №№ 1-2 на территории проектируемого космодрома «Восточный». *Краеведение Приамурья*. 2010.; 4(13): 70-83.
3. Красная книга Амурской области: Редкие и находящиеся под угрозой исчезновения виды животных, растений и грибов. Благовещенск, 2009: 313-314.
4. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Ленинград, 1985; Т. 1.
5. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Ленинград, 1988; Т. 2.
6. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Ленинград, 1988; Т. 3.
7. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Ленинград, 1989; Т. 4.
8. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Санкт-Петербург, 1991; Т. 5.
9. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока* Санкт-Петербург, 1992; Т. 6.
10. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Санкт-Петербург, 1995; Т. 7.
11. *Сосудистые растения советского Дальнего Востока*. Санкт-Петербург, 1996; Т. 8.
12. Черёмкин И.М., Алексеев И.А., Пузанов А.В., Щекина В.В. Характеристика фауны грызунов территории позиционного района строящихся объектов космодрома «Восточный». *Мир науки, культуры и образования*. 2014; 5 (48): 311-315.

#### References

1. Alekseev I.A. Landshaftno-biocenoticheskaya struktura territorii ravninnogo yuga Amurskoj oblasti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2012; 2(33): 349-353.
2. Alekseev I.A. Harakteristika landshaftov promyshlennyh zon №№ 1-5 i ploschadok №№ 1-2 na territorii proektiruемого kosmodroma «Vostochnyj». *Kraevedenie Priamur'ya*. 2010.; 4(13): 70-83.
3. Krasnaya kniga Amurskoj oblasti: Redkie i nahodyaschiesya pod ugrozoi ischeznoveniya vidy zhivotnyh, rastenij i gribov. Blagoveschensk, 2009: 313-314.
4. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Leningrad, 1985; T. 1.
5. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Leningrad, 1988; T. 2.
6. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Leningrad, 1988; T. 3.
7. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Leningrad, 1989; T. 4.
8. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Sankt-Peterburg, 1991; T. 5.
9. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka* Sankt-Peterburg, 1992; T. 6.
10. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Sankt-Peterburg, 1995; T. 7.
11. *Sosudistye rasteniya sovetskogo Dal'nego Vostoka*. Sankt-Peterburg, 1996; T. 8.
12. Cheremkin I.M., Alekseev I.A., Puzanov A.V., Schekina V.V. Harakteristika fauny gryzunov territorii pozicionnogo rajona stroyaschihsya ob'ektov kosmodroma «Vostochnyj». *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2014; 5 (48): 311-315.

Статья поступила в редакцию 29.01.15



# ФИЗИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА – доктор медицинских наук, профессор, Новосибирский государственный университет (г. Новосибирск)

УДК 617.582-089

**Ardasheva Ye.I.**, Cand. of Sciences (Medicine), assisting teaching, Department of Traumatology, Kemerovo State Medical Academy of Ministry of Healthcare of Russia (Kemerovo, Russia), E-mail: 89049940660@rambler.ru

**Ardashev I.P.**, Doctor of Sciences (Medicine), professor, Head of Department of Traumatology, Kemerovo State Medical Academy (Kemerovo, Russia), E-mail: 89049940660@rambler.ru

**Shpakovsky M.S.**, postgraduate, Kemerovo State Medical Academy (Kemerovo, Russia), E-mail: 89049940660@rambler.ru

**Katkova M.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), X-ray therapist, Hospital No.3 n.a. M.A. Podgorbunsky (Kemerovo, Russia), E-mail: 89049940660@rambler.ru

**Petrova O.I.**, neurologist, Kemerovo Clinical Diagnostic Center (Kemerovo, Russia), E-mail: 89049940660@rambler.ru

**Grishanov A.A.**, postgraduate, Kemerovo State Medical Academy (Kemerovo, Russia), E-mail: dedkem@mail.ru

**Veretelnikova I.Yu.**, postgraduate, Kemerovo State Medical Academy (Kemerovo, Russia), E-mail: akihabara@list.ru

**LONG-TERM CONSEQUENCES OF WHIPLASH INJURY.** In the work a retrospective analysis of 201 cards of outpatients who suffered from traffic accidents is carried out. Long-term consequences of whiplash injury have been estimated in 37 patients from 2 to 5 years of age without any traumas and diseases of cervical spine in anamnesis. 20 patients with whiplash injury, who comprise 54 per cent of the total amount of checked people, are classified into a "recovering" group, with no changes of Neck Disability Index in long-term period. 17 patients (46%) have such complaints as pain in the cervical spine, headache, and are classified into a "symptom" group. The quality of life decreased in 8 (47%) cases that are classified as "mild" (5-14 points) and in 9 (53%) patients whose cases are classified as "moderate" (15-24 points). The statistical analysis reveals that the quality of life in long-time period after the whiplash injury directly depends on a degree of severity of initial injury.

**Key words:** cervical spine, whiplash injury, long-term consequences.

**Е.И. Ардашева**, канд. мед. наук, ассистент каф. травматологии ГБОУ ВПО КемГМА Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: 89049940660@rambler.ru; **И.П. Ардашев**, д-р мед. наук, проф., зав. каф. травматологии ГБОУ ВПО КемГМА Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: 89049940660@rambler.ru

**М.С. Шпаковский**, аспирант, ГБОУ ВПО КемГМА Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: 89049940660@rambler.ru

**М.А. Каткова**, канд. мед. наук, врач-рентгенолог, МБУЗ ГКБ №3 им. М.А. Подгорбунского, г. Кемерово, E-mail: 89049940660@rambler.ru

**О.И. Петрова**, врач-невролог БУЗ «Кемеровский Клинический Диагностический Центр», г. Кемерово, E-mail: 89049940660@rambler.ru

**А.А. Гришанов**, аспирант, ГБОУ ВПО КемГМА Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: dedkem@mail.ru

**И.Ю. Веретельникова**, аспирант, ГБОУ ВПО КемГМА Минздрава России, г. Кемерово, E-mail: akihabara@list.ru

## ПОСЛЕДСТВИЯ ХЛЫСТОВОЙ ТРАВМЫ В ОТДАЛЁННОМ ПЕРИОДЕ

Проведён ретроспективный анализ 201 амбулаторной карты пациентов после АДТ. Отдалённые последствия у пациентов с хлыстовым механизмом травмы изучены у 37 больных с давностью травмы от 2 до 5 лет, не имевшие в анамнезе травм и заболеваний шейного отдела позвоночника (ШОП). В отдалённом периоде 20 (54%) пациентов с полученной хлыстовой травмой (ХТ) отнесены в группу выздоровевших, у них не выявлялось изменений по индексу нарушения жизнедеятельности при болях в шее. 17 (46%) обследованных в отдалённом периоде предъявляли жалобы на наличие боли в ШОП, на наличие головной боли и были отнесены в симптомную группу. Нарушения качества жизни у 8 (47%) пациентов этой группы оценивались как легкие (5-14 баллов) и у 9 (53%) как умеренные (15-24 балла). Полученные результаты статистического анализа данных показали, что прогнозирование качества жизни в отдалённом периоде после ХТ напрямую связано со степенью тяжести исходной травмы.

**Ключевые слова:** шейный отдел позвоночника, хлыстовая травма, отдалённые последствия.

В 1928 году Н.Е. Grow (1928) [1] сообщил западной ортопедической ассоциации о 8 пациентах, которые перенесли непрямую травму шеи в результате столкновения передней частью автомобиля с задней частью другого. Механизм повреждения был назван как «хлыстовая травма» (ХТ).

По мнению Н. Malik, (2004) [2] ХТ считается повреждение мягких тканей ШОП, полученное пассажиром или водителем автомобиля во время столкновения, при котором возникает резкое ускорение или торможение. Ранее понятие ХТ ограничивали гиперэкстензионными повреждениями, возникающими вследствие

удара в заднюю часть автомобиля, в настоящее время этот термин применяют вне зависимости от вида столкновения [3; 4].

Согласно литературным данным, малая продолжительность скрытого периода состояния симптомов в остром периоде свидетельствуют о более тяжелой степени острой ХТ [5; 6; 7; 8].

По литературным данным, не отмечено особых характерных признаков с помощью которых можно прогнозировать риск осложнений у пациентов, перенесших ХТ [3; 4; 7; 9; 10]. Выявление риска развития посттравматических синдромов у пациентов в ранней стадии является актуальным для их диагностики и последующего лечения [8; 9; 11; 12].

Проведен ретроспективный анализ 201 электронной амбулаторной карты пациентов после АДТ, обратившихся за медицинской помощью в травмпункт ГБ№ 1 г. Кемерово за период с 2008 по 2011 гг. В исследование включались пациенты без ограничения по полу и возрасту, у которых прослеживался хлыстовый механизм травмы без прямого удара шеи и получивших изолированные повреждения мягких тканей и мышечно-связочных структур шейного отдела позвоночника (ШОП) без костных и неврологических изменений [9], а также с отсутствием травм головы и других частей тела после ДТП. У всех мужчин и женщин тщательно собирался анамнез, пациенты с повреждениями и заболеваниями ШОП до ДТП были исключены из исследования.

Согласно поставленным критериям включения, анализ отдаленных последствий проведен у 37 пациентов с хлыстовым механизмом травмы, исходя из данных электронных амбулаторных карт, опроса, анкетирования и обследования на базе приемного отделения ГКБ № 3, им. М.А. Подгорбунского г. Кемерово. Распределение по полу и возрастным группам следующее: мужчин 17 (46%), женщин 20 (54%), количество пациентов в возрастном периоде 17–21 год – 2 человека (5%), 22–35 лет – 21 человек (57%), 36–60 лет – 13 человек (35%), 61–75 лет – 1 человек (3%). Средний возраст пациентов 32,1 года. Время обращения за медицинской помощью после травмы варьировало от 1 часа до 72 часов (средний показатель 15 часов).

К факторам, связанным с аварией, мы отнесли: механизм столкновения (удар сзади 24%, лобовой удар 41%, другой 35%), занимаемое место в автомобиле (водитель 51%, пассажир 49%), наличие ремня безопасности (пристегнут 70%, не пристегнут 30%), оборудование сиденья подголовником (100%), готовность пациента к удару (готов 22%, не готов 78%), положение головы (прямо 89%, наклонена или повернута 11%), нахождение автомобиля в момент удара (стоял на месте 27%, двигался 73%), субъективная оценка серьезности аварии (обычная 54%, серьезная 46%).

На момент поступления нас интересовали такие немаловажные прогностические признаки травмы как интенсивность боли в шее, интенсивность головной боли, наличие боли в передней части шеи и затрудненного глотания, указывающие на повреждение мышц передней поверхности ШОП при гиперэкстензии [13], наличие боли в плечах и спине [5; 11], другие симптомы (парестезии, онемение, головокружение, нарушение зрения, координаторные расстройства). При обследовании уделялось внимание наличию головной боли до травмы.

В отдаленном периоде выяснялись следующие возможные последствия хлыстовой травмы: боль в шейном отделе позвоночника, головная боль, наличие боли другой локализации, симптомы корешкового раздражения, качество жизни пациентов.

При обследовании через 2-5 лет после травмы пациенты были разделены на две группы: симптомную (наличие каких-либо симптомов, связанных с травмой) и бессимптомную группы (полностью выздоровевшие) [8].

Во время первичного обследования обращали внимание на ограничение объема движений в ШОП (активное и пассивное сгибание, разгибание, боковые наклоны, болевой мышечный синдром [3; 4; 5; 12; 7; 14].

Пациентам симптомной группы проводилось рентгенологическое исследование ШОП на цифровом рентгенологическом аппарате марки «Электрон (Арц1-000-07РЭ)», которое включало прямую, боковую проекции, боковые проекции при сгибании и разгибании.

Субъективная оценка боли в ШОП и головной боли проводилась при помощи 10 бальной (от 0 до 10 баллов) оценки боли [7]. Важное значение имел исходный уровень боли, поскольку предполагается, что интенсивная боль связана с более тяжелой травмой и, соответственно, более тяжелым прогнозом [8].

Качество жизни определялось по индексу нарушения жизнедеятельности при болях в шее (Neck Disability Index, NDI) [15].

Для статистического анализа материала и сравнения двух групп использовался пакет прикладных программ Statistica 6.1 (лицензионное соглашение BXXR006B092218FAN11).

Для создания архивной базы данных, сводных таблиц использовалась программа Microsoft Office Excel 2003 (лицензионное соглашение 74017-640-0000106-57177). Визуализации материала проведена с использованием различных таблиц.

В результате нашего исследования выявлено, что пациентов, утративших трудоспособность вследствие данного вида травмы не было. В отдаленном периоде через 2-5 лет у 20 (54%) пациентов с полученной ХТ отсутствовали жалобы на наличие боли в ШОП (интенсивность по 10 бальной оценки составляла 0 баллов) и не выявлялось изменений по индексу нарушения жизнедеятельности при болях в шее (от 0-4 баллов). Эти пациенты были отнесены в группу выздоровевших.

17 (46%) обследованных в отдаленном периоде предъявляли жалобы на наличие боли в ШОП (средняя величина интенсивности боли по 10 бальной оценки составила 5,2), на наличие головной боли (средняя величина интенсивности боли по 10 бальной оценки равна 6) и были отнесены в симптомную группу. Нарушения качества жизни у 8 (47%) пациентов этой группы оценивались как легкие (5-14 баллов) и у 9 (53%) как умеренные (15-24 балла).

Проведенное сравнение двух групп дало следующие результаты. Группы по полу и возрасту статистически значимых различий не имеют. В симптомной группе медиана возраста составила 30 лет с интерквартильным размахом 25,3 и 33 года, в бессимптомной – 37 лет с интерквартильным размахом от 24 до 46,6 лет ( $p=0,577$ ).

Половая структура представлена в симптомной группе 10 (58,8%) мужчинами и 7 (41,2 %) женщинами, в бессимптомной 7 (35,0%) и 13 (65,0%) соответственно ( $\chi^2$  с поправкой Йетса = 1,25,  $p=0,26$ ). Время обращения за медицинской помощью после травмы между группами статистических различий не имеет (в первой группе  $Me=3$ , 25 квантиль=1, 75 квантиль=12; во второй –  $Me=13$ , 25 квантиль=2, 75 квантиль=24,  $p=0,311$ ).

Проведенный статистический анализ интенсивности боли в ШОП и головной боли в 2-х группах на момент травмы (табл. 1) и в отдаленном периоде (табл. 2) показал следующие результаты.

Таблица 1

Интенсивность боли в ШОП и головной боли пациентов симптомной и бессимптомной групп на момент травмы, оцененные при помощи 10 бальной оценки.

| Признак                     | Симптомная группа |                 | Бессимптомная группа |                 | p     |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|----------------------|-----------------|-------|
|                             | Me, балл          | 25; 75 квантиль | Me, балл             | 25; 75 квантиль |       |
| Интенсивность боли в ШОП    | 6                 | 5-8             | 3                    | 1-6             | 0,042 |
| Интенсивность головной боли | 8                 | 0-8             | 1                    | 0-5             | 0,056 |

Таблица 2.

Интенсивность боли в ШОП и головной боли пациентов симптомной и бессимптомной групп в отдаленном периоде, оцененные при помощи 10 бальной оценки

| Признак                            | Симптомная группа |                    | Бессимптомная группа |                    | p      |
|------------------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|--------------------|--------|
|                                    | Me, балл          | 25; 75<br>квартиль | Me, балл             | 25; 75<br>квартиль |        |
| <b>Интенсивность боли в ШОП</b>    | 6                 | 3-7                | 0                    | 0-0                | 0,0001 |
| <b>Интенсивность головной боли</b> | 6                 | 3-9                | 3                    | 1-5,3              | 0,007  |

В симптомной группе статистически значимых различий в интенсивности боли в ШОП и головной боли на момент травмы и в отдаленном периоде не выявлено ( $p=0,326$  и  $p=0,128$  соответственно). При этом выявлены статистически значимые различия при сравнении интенсивности боли в шее на момент травмы и в отдаленном периоде во второй группе ( $p=0,0001$ ). Интенсивность головной боли на момент травмы и в отдаленном периоде у пациентов 2 группы статистически не различается ( $p=0,341$ ).

Вышеприведенные данные показывают, что медиана боли в ШОП и головной боли на момент травмы была значительно выше у пациентов симптомной группы и в отдаленном периоде оставалась высокой. В то время как медиана боли в ШОП на момент травмы у пациентов бессимптомной группы была ниже и в отдаленном периоде стала равна 0 баллов. А вот средний показатель головной боли у пациентов бессимптомной группы увеличился по прошествии 2-5 лет.

В симптомной группе выявлена статистически значимая зависимость индекса нарушения жизнедеятельности от исходного уровня боли в ШОП ( $R=0,571$ ;  $p=0,017$ ), головной боли ( $R=0,818$ ;  $p=0,0001$ ) на момент травмы. При оценке отдаленных последствий ХТ нами установлено, что при наличии высоких показателей интенсивности боли в ШОП и головной боли на момент травмы в последующем снижается качество жизни пациента. В бессимптомной группе данной зависимости не выявлено.

Проведение корреляционного анализа между индексом нарушения жизнедеятельности при болях в ШОП у пациентов симптомной группы от факторов, связанных с аварией дало следующие результаты (табл. 3).

В симптомной группе выявлена положительная умеренная связь индекса нарушения жизнедеятельности при болях в ШОП со следующими факторами: неготовность пациента к удару во время аварии, серьезная оценка аварии, и отрицательная умеренная связь с такими факторами, как: наличие других симптомов (головокружение, нарушение зрения), пациент не был водителем. Это говорит, что при неготовности пациента к столкновению, высокой оценки серьезности аварии, наличия жалоб при поступлении на головное кровообращение, нарушение зрения и нахождение пациента на пассажирском сидении автомобиля приводит к снижению качества жизни пациента в отдаленном периоде. Выяснение таких данных в момент обращения пациента за медицинской помощью может позволить оценить тяжесть травмы и спрогнозировать ее отдаленные последствия.

Следует отметить, что при проведении корреляционного анализа в нашем исследовании не выявлено зависимости индекса нарушения жизнедеятельности при болях в ШОП у пациентов

симптомной группы от таких факторов, связанных с аварией, как механизм столкновения, двигался ли или стоял автомобиль в момент удара.

Отсутствие головной боли до травмы и появление ее в отдаленном периоде отмечали 7 (35%) пациентов бессимптомной группы (средняя интенсивность оценки боли 4,6) и 6 (35%) человек симптомной группы (средняя интенсивность оценки боли - 7). Количество пациентов с дотравматической головной болью выше в симптомной группе: у 11 (65%) человек, против 9 (45%) человек бессимптомной группы.

При проведении рентгенологического обследования у пациентов симптомной группы в отдаленном периоде были обнаружены начальные признаки дегенеративных изменений в ШОП.

По мнению R.W. Evans женщины более подвержены осложнениям после ХТ [16]. При обработке полученных нами данных, сравнение симптомной и бессимптомной групп по полу не имело статистически значимых различий.

При рассмотрении механизма травмы особое внимание уделялось положению головы в момент травмы [3; 4]. По литературным данным положение головы в повернутом или наклоненном положении делает ШОП более уязвимым для биомеханических сил при ускорении или сдвиге [13]. В нашем исследовании 89% пациентов отмечали, что во время столкновения их голова находилась в положении прямо. Этот факт мы считаем недостаточным по причине длительного простоя времени после травмы и затруднении воспоминаний о деталях аварии через 2-5 лет. Единственно возможным вариантом получения достоверной информации о каких-либо элементах аварии, это выяснение их сразу в момент первичного обращения пациента.

По данным B.P. Radanov et al. не было обнаружено существенных различий в отношении начальной оценки индивидуальных особенностей аварии между группами. Пациенты, у которых симптомы сохранялись на протяжении двух лет, изначально испытывали болевой синдром большей интенсивности и имели множественность симптомов, большинство из которых являлись признаком травмы большей степени тяжести. А в течение двух лет общее количество жалоб возросло [8]. В нашем исследовании пациенты симптомной группы так же изначально страдали от боли в ШОП и головной боли большей интенсивности. По истечении 2-5 лет качество жизни пациентов, было снижено в основном за счет компонентов боли в ШОП умеренной интенсивности, наличия частых умеренных головных болей и ощущений легкого дискомфорта в ШОП при длительном чтении, передвижении в транспорте. Так же, имело место нарушения сна (менее 1 часа бессонницы) у 10 пациентов симптомной группы.

Таблица 3

Статистически значимая зависимость индекса нарушения жизнедеятельности при болях в ШОП от факторов, связанных с аварией в симптомной группе

| Симптомная группа (17 чел)                                |               | Не готовность<br>пациента к удару | Серьезная оценка<br>аварии | Наличие других<br>симптомов | Пациент не был<br>водителем |
|---|---------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| <b>Индекс нарушения жизнедеятельности при болях в ШОП</b> | R<br>Спирмена | 0,675                             | 0,612                      | -0,62                       | -0,556                      |
|   | p             | ,003                              | ,009                       | ,008                        | ,011                        |



По нашим данным по прошествии 2-5 лет у пациентов симптомной группы при рентгенологическом контроле имели место начальные признаки дегенеративных изменений в ШОП, что согласуется с данными других авторов [5; 7; 9; 11; 12].

В отдаленном периоде (через 2-5 лет) у 17 (46%) обследованных наблюдались характерные для перенесенной ХТ посттравматические симптомы: наличие головной боли, боли в ШОП, нарушение качества жизни легкой и умеренной степени по индексу нарушения жизнедеятельности при болях в ШОП.

При получении ХТ у пациентов, отнесенных в симптомную группу изначально было больше жалоб, отмечалась большая интенсивность боли в ШОП, головной боли, и по прошествии 2-5

лет данные показатели сохранялись высокими. Процент пациентов с дотравматической головной болью также выше в симптомной группе.

Полученные нами результаты статистического анализа данных показывают, что, прогнозирование качества жизни после полученной ХТ возможно уже на начальном этапе обследования пациентов и напрямую связано со степенью тяжести исходной травмы, оцениваемой по таким факторам, как: показатель интенсивности боли в ШОП и головной боли, готовность или неготовность пациента к удару во время аварии, оценка серьезности аварии, наличие или отсутствие других симптомов (головокружение, нарушение зрения), был ли пациент водителем.

#### Библиографический список

1. Grow H.E. Injuries of the cervical spine. Paper presented at the meeting of western orthopedic association, San Francisco, California. 1928.
2. Malik H., Lovell M. Soft tissue neck symptoms following high-energy road traffic accidents. *Spine*. 2004; (29):315-317.
3. Ардашев И.П., Ардашева Е.И., Гришанов А.А., Веретельникова И.Ю., Шпаковский М.С., Петрова О.И. Хлыстовые повреждения шейного отдела позвоночника. *Хирургия позвоночника*. 2012; 3: 17-26.
4. Ардашев И.П., Ардашева Е.И., Гришанов А.А., Веретельникова И.Ю., Шпаковский М.С., Петрова О.И. Хлыстовые повреждения шейного отдела позвоночника. *Хирургия позвоночника*. 2012; 4: 8-18.
5. Белова А.А. Вертеброневрологические проявления хлыстовой травмы шеи. *Медицина неотложных состояний позвоночника*. 2009; 5(24): 18-23.
6. Radanov B.P., Sturzenegger M., Stefano G. Di, Schnidrig A., Aljinovic M. Factors influencing recovery from headache after common whiplash. *BMJ*. 1993; (307): 652-655.
7. Radanov B.P., Sturzenegger M., Stefano G. Di, Schnidrig A. Relationship between early somatic, radiological, cognitive and psychosocial findings and outcome during a one-year follow-up in 117 common whiplash patients. *BBr J Rheumatol*. 1994; (33): 442-448.
8. Radanov B.P., Sturzenegger M., Stefano G. Di. Long-term outcome after whiplash injury: A 2 year follow-up considering features of injury mechanism and somatic, radiologic, and psychosocial findings. *Medicine*. 1995; (74): 281-297.
9. Spitzer W.O., Skovron M.L., Salmi L.R., Cassidy J.D., Duranceau J., Suissa S., Zeiss E. Scientific monograph of the Quebec Task Force on Whiplash-Associated Disorders: redefining "whiplash" and its management. *Spine*. 1995; (20): 1-73.
10. Sturzenegger M., Stefano G. Di, Radanov B.P., Schnidrig A. Presenting symptoms and signs after whiplash injury: The influence of accident mechanisms. *Neurology*. 1994; (44): 688-693.
11. Котельников Г.П., Эйдлин Е.Г., Хабиров Ф.А., Хайбуллин Т.И., Гранатов Е.В. Хлыстовая травма шеи. *Казанский медицинский журнал*. 2011; 92(2): 240-243.
12. Котельников Г.П., Эйдлин Е.Г., Хабиров Ф.А., Хайбуллин Т.И., Рогожин А.А. Церебральные факторы в формировании хронического хлыстового синдрома. *Неврологический вестник*. 2011; 43(1): 37-44.
13. Penning L. Acceleration injury of the cervical spine by hypertranslation of the head. Part II. Effect of hypertranslation of the head on cervical spine motion. Discussion of literature data. *Eur Spine J*. 1992; (1): 13-191.
14. Watkinson A. Gargan M.F., Bannister G.C. Prognostic factors in soft tissue injuries of the cervical spine. *Injury*. 1991; (22): 307-309.
15. Vernon H., Mior S. The Neck Disability Index: a study of reliability and validity. *J Manipulative Physiologic Therapeutics*. 1991; (1): 409-415.
16. Evans RW. Some observations on whiplash injuries. *Neurol Clin*. 1992; (10): 975-977.

#### References

1. Grow H.E. Injuries of the cervical spine. Paper presented at the meeting of western orthopedic association, San Francisco, California. 1928.
2. Malik H., Lovell M. Soft tissue neck symptoms following high-energy road traffic accidents. *Spine*. 2004; (29):315-317.
3. Ardashev I.P., Ardasheva E.I., Grishanov A.A., Veretel'nikova I.Yu., Shpakovskij M.S., Petrova O.I. Hlystovye povrezhdeniya shejnogo otdela pozvonochnika. *Hirurgiya pozvonochnika*. 2012; 3: 17-26.
4. Ardashev I.P., Ardasheva E.I., Grishanov A.A., Veretel'nikova I.Yu., Shpakovskij M.S., Petrova O.I. Hlystovye povrezhdeniya shejnogo otdela pozvonochnika. *Hirurgiya pozvonochnika*. 2012; 4: 8-18.
5. Belova A.A. Vertebrovnevrologicheskie proyavleniya hlystovoj travmy shei. *Medicina neotlozhnyh sostoyanij pozvonochnika*. 2009; 5(24): 18-23.
6. Radanov B.P., Sturzenegger M., Stefano G. Di, Schnidrig A., Aljinovic M. Factors influencing recovery from headache after common whiplash. *BMJ*. 1993; (307): 652-655.
7. Radanov B.P., Sturzenegger M., Stefano G. Di, Schnidrig A. Relationship between early somatic, radiological, cognitive and psychosocial findings and outcome during a one-year follow-up in 117 common whiplash patients. *BBr J Rheumatol*. 1994; (33): 442-448.
8. Radanov B.P., Sturzenegger M., Stefano G. Di. Long-term outcome after whiplash injury: A 2 year follow-up considering features of injury mechanism and somatic, radiologic, and psychosocial findings. *Medicine*. 1995; (74): 281-297.
9. Spitzer W.O., Skovron M.L., Salmi L.R., Cassidy J.D., Duranceau J., Suissa S., Zeiss E. Scientific monograph of the Quebec Task Force on Whiplash-Associated Disorders: redefining "whiplash" and its management. *Spine*. 1995; (20): 1-73.
10. Sturzenegger M., Stefano G. Di, Radanov B.P., Schnidrig A. Presenting symptoms and signs after whiplash injury: The influence of accident mechanisms. *Neurology*. 1994; (44): 688-693.
11. Kotel'nikov G.P., 'Ejdlin E.G., Habirov F.A., Hajbullin T.I., Granatov E.V. Hlystovaya travma shei. *Kazanskij medicinskij zhurnal*. 2011; 92(2): 240-243.
12. Kotel'nikov G.P., 'Ejdlin E.G., Habirov F.A., Hajbullin T.I., Rogozhin A.A. Cerebral'nye faktory v formirovanii hronicheskogo hlystovogo sindroma. *Nevrologicheskij vestnik*. 2011; 43(1): 37-44.
13. Penning L. Acceleration injury of the cervical spine by hypertranslation of the head. Part II. Effect of hypertranslation of the head on cervical spine motion. Discussion of literature data. *Eur Spine J*. 1992; (1): 13-191.
14. Watkinson A. Gargan M.F., Bannister G.C. Prognostic factors in soft tissue injuries of the cervical spine. *Injury*. 1991; (22): 307-309.
15. Vernon H., Mior S. The Neck Disability Index: a study of reliability and validity. *J Manipulative Physiologic Therapeutics*. 1991; (1): 409-415.
16. Evans RW. Some observations on whiplash injuries. *Neurol Clin*. 1992; (10): 975-977.

Статья поступила в редакцию 30.12.14

УДК 617.3+616-001

**Firsov S.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), Director of Traumatological and Orthopedic Center, Road Clinical Hospital at Yaroslavl Station (Yaroslavl, Russia), E-mail: [serg375@yandex.ru](mailto:serg375@yandex.ru)

**ANALYSIS OF THE POSSIBILITY OF KINEMATIC COMPUTER NAVIGATION IN KNEE ARTHROPLASTY.** This article explains the appropriateness of the use of kinematic computer navigation with knee arthroplasty. We generalize the experience of treating patients with knee arthritis. The work is aimed at identifying indicators of deviation from the mechanical axis of a limb in 254 patients when performing total knee arthroplasty. In the research such criteria as age, sex, osteoarthritis of knee joints, clinical and x-ray-based features of osteoarthritis of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>d</sup> stages are used. Among the total number of patients there are 135 men and 119 women. In conclusion, it is disclosed that the use of kinematic computer navigation allows a surgeon to restore the mechanical axis of the limb accurate even when some deformations are expressed and to achieve a balance ligamentous apparatus of the knee. The work also shows that the use of the method of computer navigation in restoring of mechanical axis of limbs and the balance of ligaments is more effective than the standard procedure of treatment.

**Key words:** computer navigation, knee arthritis, knee replacement, mechanical axis, spatial orientation.

**С.А. Фирсов**, канд. мед. наук, руководитель центра травматологии и ортопедии НУЗ «Дорожная клиническая больница на ст. Ярославль» ОАО РЖД, г. Ярославль, E-mail: [serg375@yandex.ru](mailto:serg375@yandex.ru)

## АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ КИНЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ НАВИГАЦИИ В ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИИ КОЛЕННОГО СУСТАВА

В данной статье обосновывается целесообразность применения системы кинематической компьютерной навигации при эндопротезировании коленного сустава. Обобщается практический опыт лечения пациентов с деформирующим гонартрозом. Определены показатели отклонения от механической оси конечности у 254 пациентов при выполнении тотального эндопротезирования коленного сустава. В заключении раскрывается, что использование системы кинематической компьютерной навигации позволяет хирургу восстановить точную механическую ось конечности даже при выраженных деформациях и добиться баланса связочного аппарата коленного сустава.

**Ключевые слова:** компьютерная навигация, гонартроз, эндопротезирование коленного сустава, механическая ось, пространственная ориентация.

В настоящее время эндопротезирование коленного сустава является наиболее эффективным способом лечения пациентов с тяжёлыми дегенеративно-дистрофическими заболеваниями суставов, особенно в тех случаях, когда у пациентов отсутствует эффект от консервативной терапии, либо имеются признаки декомпенсации функций нижних конечностей [1-4]. В мире число этих оперативных вмешательств неуклонно растёт [5-8]. Эндопротезирование коленного сустава позволяет купировать болевой синдром, устранить деформацию и восстановить функцию пораженного сустава. Однако, при своей доказанной эффективности, ортопеды часто сталкиваются с проблемами, основная из которых - это неправильная пространственная ориентация компонентов эндопротеза во фронтальной и сагиттальной плоскости, которая может достигать 46%. Неправильная пространственная ориентация компонентов эндопротеза ведет к раннему асептическому расшатыванию эндопротеза. Так, по данным авторов, при отклонении от механической оси более 3° частота

асептического расшатывания через 8 лет возрастает до 24%. Однако, если отклонение от механической оси не превышает 3°, то процент расшатывания составляет всего 3% [8; 9]. При применении системы кинематической компьютерной навигации эти проблемы могут быть сведены к минимуму. По данным клинических исследований, при проведении операции эндопротезирования коленного сустава с применением компьютерной навигации были получены следующие значения отклонений от механической оси: у 35% всех оперированных пациентов отклонение ориентации компонентов от механической оси составило 0°. Отклонение от механической оси  $\pm 1-2^\circ$  было зафиксировано у 55%. При эндопротезировании коленного сустава без применения системы компьютерной навигации отклонение от механической оси у 20% пациентов составило 0°. Отклонение от механической оси  $\pm 1-4^\circ$  наблюдалось у 60%. При установке компонентов эндопротезов без компьютерной навигации наблюдались значения отклонений, которые превышали 4° (Рис. 1).

### Reconstructed Mechanical Axis

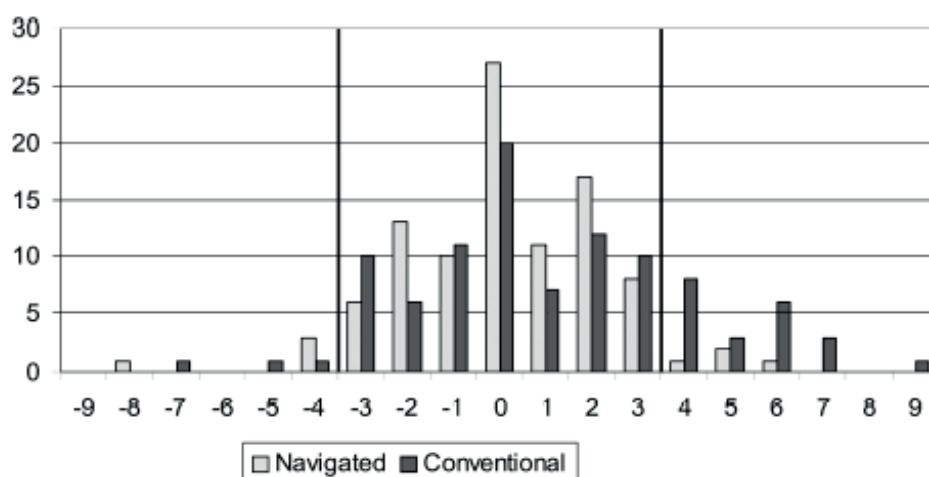


Рис. 1. Значения отклонений от механической оси в исследовании CORR (Martin et al. CORR 460/2007)

Одним из основных моментов в правильной имплантации компонентов коленного эндопротеза является определение ротации бедренного компонента. От правильной ротации бедренного компонента эндопротеза зависит правильное функционирование системы. При внутренней ротации в  $4,7^\circ$  в 5 раз повышается частота развития болей в переднем отделе коленного сустава. При внутренней ротации в  $5,5^\circ$  развиваются значительные функциональные ограничения и боли в оперированном коленном суставе [6-9].

При неправильной ротации бедренного компонента в  $2^\circ$  может развиваться перелом надколенника, при  $5^\circ$  - подвывих надколенника, а при  $10^\circ$  - смещение. Так же при неправильной ротации бедренного компонента наблюдается повышенный износ полиэтилена (Табл. 1).

вальгусной деформацией) пациентов (61%), имплантация коленного эндопротеза Aescular без компьютерной навигации – 98 (48 с варусной и 50 с вальгусной деформацией) пациентов (39%). Без дополнительной опоры до операции могли передвигаться 57% пациентов.

В зависимости от варианта проведенного эндопротезирования коленных суставов все пациенты были разделены на четыре группы.

В первую группу вошли 110 пациентов с варусной деформацией, которым был имплантирован эндопротез Aescular под контролем компьютерной навигации. Средний возраст пациентов в данной группе составил  $65 \pm 2,0$  года.

Вторую группу составили 48 пациент с варусной деформацией, которым были имплантированы эндопротезы Aescular без

Таблица 1

Характеристика симптомов в зависимости от ротации бедренного компонента

| Отклонение от механической оси    | Симптомы  |
|-----------------------------------|---|
| 0 - $10^\circ$ внешней ротации    | Нет проблем с надколенником                     |
| 1 - $4^\circ$ внутренней ротации  | Боль в надколеннике, латерализация надколенника |
| 3 - $8^\circ$ внутренней ротации  | Подвывих надколенника                           |
| 7 - $17^\circ$ внутренней ротации | Вывих надколенника и расшатывание               |

Также, одним из важных элементов в успешной имплантации эндопротеза коленного сустава, является достижение хорошего баланса связочного аппарата. При хорошем балансе связок коленного сустава лучше сгибание в суставе, меньше риск нестабильности, более высокая балльная оценка функции по шкалам и повышение количества пациентов, удовлетворенных исходом лечения, до 91%. При избыточной «разболтанности» в коленном суставе появляются боли, синовиты, неспособность ходьбы по наклонным и неровным поверхностям. Чрезмерное натяжение мягких тканей способствует развитию сгибательной или разгибательной контрактуры и ускоренному износу полиэтилена.

**Целью исследования** стало обоснование целесообразности применения системы кинематической компьютерной навигации у пациентов, при выполнении эндопротезирования коленного сустава.

**Материалы и методы исследования:** первичное эндопротезирование (254 операции) с последующим обследованием выполнено у 254 пациентов с патологией коленного сустава. Критерии включения в исследование: возраст 18 лет и старше, пол – мужчины и женщины, остеоартроз коленных суставов, наличие клинико-рентгенологических признаков остеоартроза II – III стадии по Н.С. Косинской (1961). Количество мужчин составило 135 человек, женщин – 119 человек. По нозологическим формам основного заболевания пациенты распределились следующим образом: идиопатический гонартроз – 198 (78%) пациентов, посттравматический гонартроз – 56 (22%) пациентов. Пациенты с варус-вальгусными деформациями распределились следующим образом: варусная деформация до  $20^\circ$  - 158 (62%) пациентов, вальгусная деформация до  $20^\circ$  - 96 (38%) пациентов (Табл. 2).

Как видно из таблицы, среди пациентов с деформацией коленного сустава, преобладала варусная деформация.

Применены следующие виды оперативного лечения: имплантация коленного эндопротеза Aescular под контролем компьютерной навигации OrthoPilot – 156 (110 с варусной и 46 с

применения компьютерной навигации. Средний возраст пациентов составил  $71 \pm 1,5$  лет.

В третью группу вошли 46 пациента с вальгусной деформацией, которым были имплантированы эндопротезы Aescular под контролем компьютерной навигации. Средний возраст пациентов составил  $67 \pm 1,9$  лет.

Четвертую группу составили 50 пациентов с вальгусной деформацией, которым были имплантированы эндопротезы Aescular без применения компьютерной навигации. Средний возраст пациентов составил  $69 \pm 1,2$  года.

Выполнено изучение диагностических ортопедических показателей после ТЭКС с использованием внутриоперационного контроля положения компонентов эндопротеза с помощью системы кинематической компьютерной навигации OrthoPilot (Aescular).

**Результаты и обсуждение.** В первой группе пациентов с варусной деформацией, оперированных с применением системы кинематической компьютерной навигации, отклонение контрольных параметров от механической оси составило:  $0^\circ$  - 75 пациентов (68%),  $1-2^\circ$  - 29 пациентов (26%),  $3^\circ$  - 6 пациентов (6%).

Во второй группе пациентов с варусной деформацией, которым было выполнено эндопротезирование коленного сустава без применения компьютерной навигации, отклонение от механической оси составило:  $0^\circ$  - 10 пациентов (21%),  $1-2^\circ$  - 19 пациентов (40%),  $4^\circ$  - 12 пациентов (25%),  $5-6^\circ$  - 7 пациентов (14%).

В третьей группе пациентов с вальгусной деформацией, которым было выполнено замещение коленного сустава с применением компьютерной навигации отклонение от механической оси составило:  $0^\circ$  - 21 пациент (46%),  $1-2^\circ$  - 20 пациентов (43%),  $3^\circ$  - 5 пациентов (11%).

Четвертая группа пациентов с вальгусной деформацией, которым выполнялось эндопротезирование без применения компьютерной навигации показала следующие результаты:  $0^\circ$  - 13 пациентов (26%),  $1-2^\circ$  - 21 пациент (42%),  $4^\circ$  - 10 пациентов (20%),  $5-8^\circ$  - 6 пациентов (12%) (Таб. 3).

Таблица 2

Характеристика деформаций у пациентов

| Варусная деформ | Кол-во пациентов | Вальгусная деформ | Кол-во пациентов |
|-----------------|------------------|-------------------|------------------|
| 0 - $2^\circ$   | 29               | 0 - $2^\circ$     | 21               |
| 3 - $5^\circ$   | 38               | 3 - $5^\circ$     | 24               |
| 6 - $8^\circ$   | 45               | 6 - $8^\circ$     | 25               |
| 9 - $11^\circ$  | 22               | 9 - $11^\circ$    | 17               |
| 12 - $14^\circ$ | 13               | 12 - $14^\circ$   | 8                |
| 15 - $17^\circ$ | 7                | 15 - $17^\circ$   | 1                |
| 18 - $20^\circ$ | 4                | 18 - $20^\circ$   | 0                |



Таблица 3

## Распределение результатов по группам пациентов

| Группа | 0°       | 1 - 2°   | 3 - 4°   | >5°     |
|--------|----------|----------|----------|---------|
| I      | 75 (68%) | 29 (26%) | 6 (6%)   | -       |
| II     | 10 (21%) | 19 (40%) | 12 (25%) | 7 (14%) |
| III    | 21 (46%) | 20 (43%) | 5 (11%)  | -       |
| IV     | 13 (26%) | 21 (42%) | 10 (20%) | 6 (12%) |

При анализе полученных данных видно, что в группах, где имплантация компонентов проводилась без применения системы компьютерной навигации, были получены достаточно большие отклонения от правильной пространственной ориентации компонентов. Следовательно, в этих группах нужно ожидать возникновение следующих проблем, таких как раннее асептическое расшатывание компонентов, повышенный износ полиэтилена, дисфункцию связочного аппарата и, как следствие, неудовлетворенность результатом эндопротезирования у пациентов.

Таким образом, использование системы кинематической ком-

пьютерной навигации позволяет хирургу восстановить точную механическую ось конечности даже при выраженных деформациях и добиться баланса связочного аппарата коленного сустава.

Полученные результаты говорят о том, что восстановление механической оси конечности и баланс связок при использовании компьютерного навигатора дают лучший результат, чем использование стандартной методики.

При ежедневном использовании кинематической компьютерной навигации простота и информативность превосходит привычную мануальную технику.

## Библиографический список

1. Кавалерский Г.М., Мурылев В.Ю., Елизаров П. Е., Жучков А. Г. Тотальное эндопротезирование коленного сустава с использованием компьютерной навигации при тяжелых деформациях *Вестник травматологии и ортопедии им. Н.Н. Приорова*. 2010; 2: 34-40.
2. Корнилов Н.Н., Куляба Т.А., Новоселов К.А. *Эндопротезирование коленного сустава*. Санкт-Петербург: Гиппократ, 2006.
3. *Ортопедия: национальное руководство*. Под ред. С.П. Миронова, Г.П. Котельникова. Москва: ГЭОТАР Меди, 2008.
4. Abdel M.P., Morrey M.E., Jensen M.R. Increased long – term survival of posterior cruciate – retaining versus posterior cruciate – stabilizing total knee replacements. *J Bone Joint Surg.*, 2011; 93A: 2072.
5. Bae D.K., Song S.J., Yoon K.H. Long-term outcome of total knee arthroplasty in Charcot joint: a 10- to 22 – year follow-up. *J Arthroplasty*. 2009; 24:1152.
6. Browne J.A., Cook C., Hofmann A.A., Bolognesi M.P. Postoperative morbidity and mortality following total knee arthroplasty with computer navigation. *Knee*, 2010; 17:152.
7. Choong P.F., Dowsey M.M., Stoney J.D. Does accurate anatomical alignment result in better function and quality of life? Comparing conventional and computer – assisted total knee arthroplasty. *J Arthroplasty*. 2009; 24:560.
8. Jenny J.Y., Clemens U., Kohler S. [et al]. Consistency of implantation of a total knee arthroplasty with a non – image – based navigation system: a case – control study of 235 cases compared with 235 conventionally implanted prostheses. *J Arthroplasty*. 2005; 20:832.
9. Mihalko W.M., Saleh K.J., Whiteside L.A. Soft – tissue balancing during total knee arthroplasty in the varus knee. *J Am Acad Orthop Surg*. 2009; 17: 766.

## References

1. Kavalerskij G.M., Murylev V.Yu., Elizarov P. E., Zhuchkov A. G. Total'noe `endoprotezirovaniye kolennogo sustava s ispol'zovaniem komp'yuternoj navigacii pri tyazhelyh deformatsiyah *Vestnik travmatologii i ortopedii im. N.N. Priorova*. 2010; 2: 34-40.
2. Kornilov N.N., Kulyaba T.A., Novoselov K.A. *Endoprotezirovaniye kolennogo sustava*. Sankt-Peterburg: Gippokrat, 2006.
3. *Ortopediya: nacional'noe rukovodstvo*. Pod red. S.P. Mironova, G.P. Kotel'nikova. Moskva: G'EOTAR Medi, 2008.
4. Abdel M.P., Morrey M.E., Jensen M.R. Increased long – term survival of posterior cruciate – retaining versus posterior cruciate – stabilizing total knee replacements. *J Bone Joint Surg.*, 2011; 93A: 2072.
5. Bae D.K., Song S.J., Yoon K.H. Long-term outcome of total knee arthroplasty in Charcot joint: a 10- to 22 – year follow-up. *J Arthroplasty*. 2009; 24:1152.
6. Browne J.A., Cook C., Hofmann A.A., Bolognesi M.P. Postoperative morbidity and mortality following total knee arthroplasty with computer navigation. *Knee*, 2010; 17:152.
7. Choong P.F., Dowsey M.M., Stoney J.D. Does accurate anatomical alignment result in better function and quality of life? Comparing conventional and computer – assisted total knee arthroplasty. *J Arthroplasty*. 2009; 24:560.
8. Jenny J.Y., Clemens U., Kohler S. [et al]. Consistency of implantation of a total knee arthroplasty with a non – image – based navigation system: a case – control study of 235 cases compared with 235 conventionally implanted prostheses. *J Arthroplasty*. 2005; 20:832.
9. Mihalko W.M., Saleh K.J., Whiteside L.A. Soft – tissue balancing during total knee arthroplasty in the varus knee. *J Am Acad Orthop Surg*. 2009; 17: 766.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 617.3+616-001

**Firsov S.A.**, Cand. of Sciences (Medicine), trauma therapist and orthopedist, Director of Traumatological and Orthopedic Center, Road Clinical Hospital at Yaroslavl Station (Yaroslavl, Russia), E-mail: serg375@yandex.ru

**Gorohov V.U.**, Cand. of Sciences (Medicine), trauma therapist and orthopedist, Central Clinical Hospital No. 6 (Moscow, Russia), E-mail: DoctorGorohov@gmail.com

**Shevchenko V.P.**, Doctor of Sciences (Medicine), professor, leading researcher, Department of Anesthesiology and Critical Care Medicine, Novosibirsk Scientific Research Institute of Traumatology and Orthopedics n.a. Ya.L. Tsivyan (Novosibirsk, Russia), E-mail: VShevchenko@niito.ru

**PERIPROSTHETIC FRACTURE OF THE GLENOID BLADE TIP AFTER REVISION ARTHROPLASTY OF THE SHOULDER JOINT ON THE DEEP INFECTION (CASE REPORT).** The work presents rare clinical observation of a patient B., 59 years old, with a clinical picture of dislocation of the shoulder joint prosthesis. On CT scan the researchers determined consolidated fracture of the

glenoid end of the blade, consolidated fracture of the left clavicle acromial end, the displacement of the glenoid and instability leg prosthesis. Despite the recommendations to refrain from auditing operations doctors conducted revision cases reversing endoprosthesis Biomet Comprehensive Reverse. The postoperative period was uneventful, after 3 months. The result is excellent. Conclusion: the implantation of the reverse shoulder prosthesis was justified. In such cases, this operation is not hemiarthroplasty and should be preferred to particularly young patients. Before planning a method of surgical treatment and a type of prosthesis it is absolutely necessary to perform computed tomography of the shoulder joint with an estimate of the fracture.

**Key words:** periprosthetic fracture, shoulder prosthesis, revision cases.

**С.А. Фирсов**, канд. мед. наук, врач травматолог-ортопед, руководитель центра травматологии и ортопедии НУЗ

«Дорожная клиническая больница на ст. Ярославль» ОАО РЖД, г. Ярославль, E-mail: serg375@yandex.ru

**В.Ю. Горохов**, канд. мед. наук, врач травматолог-ортопед отделения травматологии – ортопедии НУЗ

«Центральная клиническая больница №6 ОАО РЖД», г. Москва, E-mail: DoctorGorokhov@gmail.com

**В.П. Шевченко**, д-р мед. наук, проф., главный научный сотрудник отдела анестезиологии и реаниматологии

ФГБУ «Новосибирский НИИ травматологии и ортопедии им. Я.Л. Цивьяна» Минздрава России, г. Новосибирск,

E-mail: VShevchenko@niito.ru

## ПЕРИПРОТЕЗНЫЙ ПЕРЕЛОМ ГЛЕНОИДАЛЬНОГО КОНЦА ЛОПАТКИ ПОСЛЕ РЕВИЗИОННОГО ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИЯ ПЛЕЧЕВОГО СУСТАВА ПО ПОВОДУ ГЛУБОКОЙ ИНФЕКЦИИ (КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ ИЗ ПРАКТИКИ)

Представлено редкое клиническое наблюдение пациента В., 59 лет, с клинической картиной вывиха эндопротеза плечевого сустава. На компьютерной томограмме определялся консолидированный перелом гленоидального конца лопатки, консолидированный перелом акромиального конца левой ключицы, смещение гленоидального компонента и нестабильность ножки эндопротеза. Несмотря на рекомендации воздерживаться от ревизионных операций, проведено ревизионное эндопротезирование реверсивным эндопротезом Biomet Comprehensive Reverse. Послеоперационный период протекал без осложнений, через 3 мес. – результат отличный.

Вывод: имплантация реверсивной системы эндопротезирования плечевого сустава была оправданной. В подобных случаях этой операции, а не гемиартропластики, должно быть отдано предпочтение, особенно у лиц молодого возраста. Перед планированием метода оперативного лечения и типа эндопротеза в обязательном порядке необходимо выполнение компьютерной томографии плечевого сустава с оценкой консолидации перелома.

**Ключевые слова:** перипротезный перелом, плечевой эндопротез, ревизионное эндопротезирование.

В настоящее время тотальное эндопротезирование крупных суставов конечностей, в том числе билатеральное, занимает первое место среди методов лечения дегенеративно – дистрофических заболеваний, многооскольчатых переломов и застарелых переломовывихов плечевых суставов. Это связано с накоплением опыта подобных операций, положительными отдаленными результатами лечения, снижением числа послеоперационных осложнений. Эндопротезирование позволяет восстановить функции верхней конечности, избавить пациента от боли, вернуть к активному образу жизни.

Однако к эндопротезированию плечевого сустава многие хирурги и в настоящее время относятся крайне сдержанно, хотя результаты консервативного лечения тяжелых артрозов и асептических некрозов головок плечевых костей далеки от удовлетворяющей пациента эффективности. В доступной отечественной и зарубежной литературе представлено недостаточное количество публикаций, в которых освещаются вопросы эндопротезирования плечевого сустава [1; 2].

Конечно, как и при любом виде эндопротезирования, при тотальном эндопротезировании плечевого сустава оперирующие хирурги сталкиваются с различными осложнениями, самыми распространенными из которых являются ранняя нестабильность компонентов эндопротеза и инфекционный процесс [3; 4; 5; 6]. Особое место в структуре осложнений при тотальном замещении плечевого сустава занимают перипротезные переломы [2; 7; 8; 9]. Частота их возникновения, по данным различных авторов, колеблется от 0,7 до 1,8 % и связана с нарушением операционной техники и прямым травматическим воздействием (например, падение) [10; 11; 12]. В этой группе наибольший процент занимают перипротезные переломы плечевой кости [13; 14; 15]. Переломы гленоидальной части лопатки настолько редки, что в доступной литературе практически не упоминаются.

При этом, при перипротезных переломах гленоидального конца лопатки, при смещении отломков и нестабильности компонента, рекомендуется удаление гленоидальной части эндопротеза и выполнение гемиартропластики [2; 8; 14]. При отсутствии признаков смещения или нестабильности гленоидального компонента реверсивного эндопротеза, ряд авторов рекомендуют воз-

держиваться от ревизионных операций. При смещении отломков и признаках нестабильности гленоидального компонента, настоятельно рекомендуется выполнять ревизионное вмешательство с удалением компонента и переводом реверсивного эндопротеза в гемипротез [2; 5; 9; 12].

Приведенный клинический пример иллюстрирует редкий случай перипротезного перелома гленоидального конца лопатки со смещением отломков, нестабильностью гленоидального компонента, после ревизионного эндопротезирования плечевого сустава реверсивным эндопротезом по поводу глубокой инфекции.

Больной В., 59 лет, обратился в отделение травматологии и ортопедии с жалобами на резкое ограничение функции левой верхней конечности и болевые ощущения в области левого плечевого сустава. Считает себя больным в течении двух последних месяцев, когда, после падения на левое плечо, появились вышеперечисленные жалобы. Обратился в поликлинику по месту жительства, где было выполнено рентгенологическое исследование. По данным рентгенографии – вывих эндопротеза плечевого сустава. Направлен в отделение травматологии и ортопедии для дальнейшего обследования и лечения.

В анамнезе: в марте 2012 года пациенту было выполнено тотальное замещение левого плечевого сустава реверсивным эндопротезом DePuy Delta Xtend по поводу асептического некроза головки плечевой кости. Послеоперационный период протекал без особенностей. В августе 2012 года пациент обратился в клинику с жалобами на отделяемое из послеоперационного рубца. После проведенных обследований у пациента диагностирована глубокая перипротезная инфекция. Выполнено оперативное лечение в объеме удаления компонентов эндопротеза, санация и установка артикулирующего цементного спейсера с антибиотиками. В ноябре 2012 года пациенту произведено удаление цементного спейсера и ревизионное эндопротезирование левого плечевого сустава реверсивным эндопротезом DePuy Delta Xtend. Послеоперационный период протекал без осложнений. Был выписан на амбулаторный этап под наблюдение врача травматолога – ортопеда по месту жительства.

В октябре 2014 года пациент снова обратился в клинику травматологии и ортопедии после выполненного рентгенологического исследования в поликлинике по месту жительства.

Жалобы на ограничение функции левой верхней конечности, болевые ощущения в области левого плечевого сустава. На представленной рентгенограмме определялся вывих эндопротеза плечевого сустава (Рис. 1).



Рис. 1. Рентгенограмма пациента В., 59 лет, при поступлении в отделение травматологии и ортопедии

лидированный перелом гленоидального конца лопатки, консолидированный перелом акромиального конца левой ключицы, смещением гленоидального компонента и нестабильность ножки эндопротеза (Рис. 2).

После анализа полученных данных было принято решение о выполнении оперативного лечения в объеме удаления компонентов эндопротеза, ревизионного репротезирования ревер-



Рис. 3. Рентгенограмма пациента В., 59 лет, после ревизионной операции

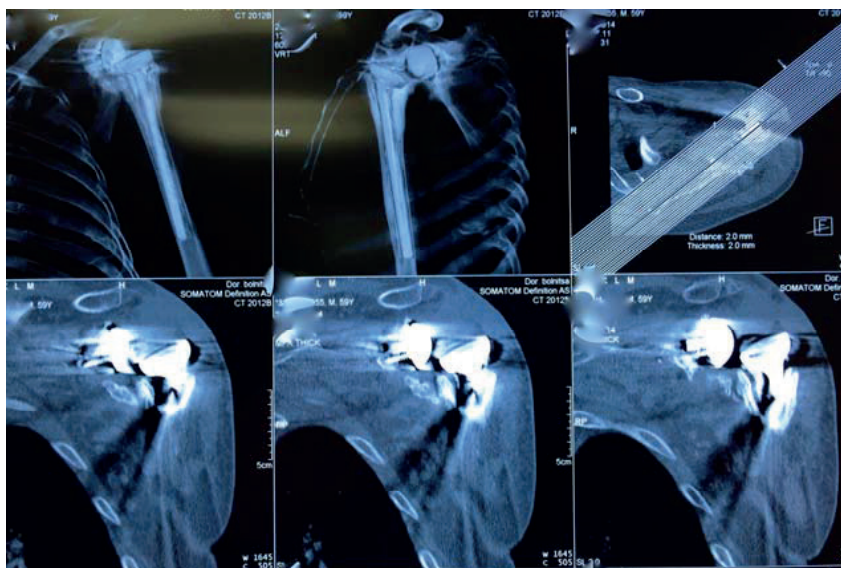


Рис. 2. Компьютерная томограмма пациента В., 59 лет, в отделении травматологии и ортопедии

Ортопедический статус: объем движений в левом плечевом суставе практически отсутствует: сгибание 60°, разгибание 10°, отведение 10°.

На повторной рентгенограмме определяется вывих эндопротеза плечевого сустава, консолидированный перелом акромиального конца левой ключицы, перелом гленоидального конца лопатки, смещение гленоидального компонента эндопротеза, асептическая нестабильность ножки эндопротеза.

Учитывая необходимость дополнительного обследования была выполнена компьютерная томография левого плечевого сустава. На компьютерной томограмме определяется консо-

ливный эндопротезом Biomet Comprehensive Reverse.

В ходе оперативного вмешательства из грубого рубцово-спаечного процесса выделены компоненты эндопротеза. В области плечевого компонента эндопротеза определялась асептическая нестабильность системы «цемент – кость». Без технических трудностей произведено удаление ножки эндопротеза и цементной мантии. При удалении гленоидального компонента эндопротеза возникли технические трудности, которые были связаны с миграцией компонента в результате перелома гленоидального конца лопатки. В результате миграции произошло заклинивание блокируемых винтов в пазах, что привело к техническим трудностям при их экстракции.

После удаления компонента произведена ревизия гленоидального пространства. При ревизии определяется обширный костный дефект нижней и верхней частей гленоида. Патологической подвижности не определяется.

Под ЭОП – контролем определено истинное положение гленоидального компонента, произведена имплантация его. Установлены оставшиеся компоненты эндопротеза плече-

вого сустава согласно технологии эндопротезирования. Произведено вправление и тесты на вывихивание. Протез стабильный, объем движений полный. Выполнено послойное ушивание послеоперационной раны отдельными узловыми швами. Асептическая повязка. Кровопотеря составила 300 мл (Рис. 3.).

В послеоперационном периоде особое внимание уделяли занятиям ЛФК и механотерапии на аппарате «Артромот» с целью восстановления функции верхней конечности. В целом, послеоперационный период протекал без осложнений. Пациент отмечал расширение двигательного диапазона в плечевом суставе, уменьшение болевого синдрома. Объем движений в левом плечевом суставе: сгибание 80°, разгибание 15°, отведение 50°.



При контрольном осмотре пациента через 3 месяца после операции болевой синдром отсутствовал, функция сустава увеличилась. Объем движений в суставе составил: сгибание 100°, разгибание 20°, отведение 80°. На рентгенограмме (рис. 2) положение компонентов эндопротеза стабильное, биомеханически правильное. Пациент результатом лечения доволен.

Таким образом, оперативное лечение данной категории пациентов, несмотря на редкость этих повреждений, является

актуальной проблемой ортопедии. Этим пациентам перед планированием метода оперативного лечения и типа эндопротеза в обязательном порядке необходимо выполнение компьютерной томографии плечевого сустава с оценкой консолидации перелома. При наличии консолидации необходимо стремиться к имплантации реверсивной системы эндопротезирования плечевого сустава, нежели к гемартропластике. Особенно это актуально у пациентов молодого трудоспособного возраста.

#### Библиографический список

1. Adams J.E., Sperling J.W., Schleck C.D. [et al]. Outcomes of shoulder arthroplasty in Olmstead County, Minnesota: a population – based study. *Clin Orthop Relat Res.* 2007; 455: 176.
2. Athwal G.S., Sperling J.W., Rispoli D.M., Cofield R.H.. Periprosthetic humeral fractures during shoulder arthroplasty. *J Bone Joint Surg Am.* 2009; 91: 594.
3. Boileau P., Gonzalez J.F., Chuinard C. [et al]. Reverse shoulder arthroplasty after failed rotator cuff surgery. *J Shoulder Elbow Surg.* 2009; 18: 600.
4. Chebli C., Huber P., Watling J. [et al]. Factors affecting fixation of the glenoid component of a reverse total shoulder prosthesis. *J Shoulder Elbow Surg.* 2007; 17: 323.
5. DeWilde L., Walch G. Humeral prosthetic failure of reversed total shoulder arthroplasty: a report of three cases. *J Shoulder Elbow Surg.* 2006; 15: 260.
6. Farmer K.W., Hammond J.W., Queale W.S. [at all]. Shoulder arthroplasty versus hip and knee arthroplasties: a comparison of outcomes. *Clin Orthop Relat Res.* 2007; 455: 183.
7. Gross R. M. The history of total shoulder arthroplasty. *Total shoulder arthroplasty.* Rosemont, IL, American Academy of Orthopaedic Surgeons, 2000.
8. Hoenecke H.R., Hermida J.C., Flores – Hernandez C. Accuracy of CT – based measurements of glenoid version for total shoulder arthroplasty. *J Shoulder Elbow Surg.* 2010; 19: 166.
9. Kircher J., Wiedemann M., Magosch P. [et al]. Improved accuracy of glenoid positioning in total shoulder arthroplasty with intraoperative navigation: a prospective – randomizes clinical study. *J Shoulder Elbow Surg.* 2009; 18: 515.
10. Martin S.D., Zurakowski D., Thornhill T.S. Uncemented glenoid component in total shoulder arthroplasty. Survivorship and outcomes. *J Bone Joint Surg Am.* 2005; 87: 1284.
11. Massimini D.F. Glenohumeral contact kinematics in patients after total shoulder arthroplasty. *J Bone Joint Surg Am.* 2010; 92: 916.
12. Middernacht B., L.De Wilde, D. Mole [et al]. Glenosphere disengagement: a potentially serious default in reverse shoulder surgery. *Clin Orthop Relat Res.* 2008; 466: 892.
13. Sanchez – Sotelo J. Reverse total shoulder arthroplasty. *Clin Anat.* 2009; 22: 172.
14. Scallise J.J., Codsi M.J., Bryan J. [et al]. The influence of three – dimensional computed tomography images of the shoulder in preoperative planning for total shoulder arthroplasty. *J Bone Joint Surg Am.* 2008; 90: 2438.
15. Von Eisenhart – Rothe R., Muller – Gerbi M., Wiedermann E. [et al] Functional malcentering of the humeral head and asymmetric long – term stress on the glenoid: potential reasons for glenoid loosening in total shoulder arthroplasty. *J Shoulder Elbow Surg.* 2008; 17: 695.

Статья поступила в редакцию 28.01.15

УДК 612.014.49

**Hasnulin V.I.**, Doctor of Sciences (Medicine), professor, SRI of Therapy and Prophylactic Medicine, Siberian Branch of RAS, Russian Academy of National Economy and Civil Service of President of Russian Federation (Novosibirsk, Russia), E-mail: hasnulin2011@yandex.ru

**Chukhrova M.G.**, Doctor of Sciences (Medicine), professor, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: mba3@sibmail.ru

**Artamonova M.V.**, Cand. of Sciences (Economics), Head of Department, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: mir-kurortov@mail.ru

**Hasnulin P.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), scientific worker, SRI of Therapy and Prophylactic Medicine, Siberian Branch of RAS (Novosibirsk, Russia), E-mail: hasnulin2011@yandex.ru

#### CONCEPT OF SANATORIUM TREATMENT AND REHABILITATION OF POPULATION AT SIBERIAN HEALTH RESORTS.

The article explains the need to develop inter-regional target program of "Development of sanatorium-resort industry of Siberia", in order to implement a package of measures aimed at improving the health resort activity in Siberia, as well as the careful use and conservation of natural medicinal resources, therapeutic areas and resorts territories. It is proposed to form a single integrated system recovery of the population in health resorts of Siberia, using legislative acts of the secured agreement on the joint use and share the most effective financing of resorts and resort areas for rehabilitation treatment, rehabilitation of children and adults in the regions. This will restore the internationally recognized scientific and practical achievements in medical balneology and significantly expand the scope of spa and rehabilitation.

**Key words:** sanatorium treatment and rehabilitation, sanatorium-resort industry of Siberia, targeted program.

**В.И. Хаснулин**, д-р мед. наук, проф. ФГБУ «Научно-исследовательский институт терапии и профилактической медицины» СО РАМН, Сибирский институт управления, филиал «Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Новосибирск, E-mail: hasnulin2011@yandex.ru

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», E-mail: mba3@sibmail.ru

**М.В. Артамонова**, канд. экон. наук, зав. кафедрой, ГОУ ВПО «Новосибирский государственный университет экономики и управления», E-mail: mir-kurortov@mail.ru

**П.В. Хаснулин**, канд. мед. наук, науч. сотрудник ФГБУ «Научно-исследовательский институт терапии и профилактической медицины» СО РАМН, E-mail: hasnulin2011@yandex.ru

## КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ САНАТОРНО-КУРОРТНОГО ЛЕЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ НА БАЗЕ СИБИРСКИХ ЗДРАВНИЦ

В статье обосновывается необходимость разработки межрегиональной целевой программы «Развитие санаторно-курортной индустрии Сибири», с целью реализации комплекса мер, направленных на совершенствование санаторно-курортной деятельности в Сибири, а также на бережное использование и сохранение природных лечебных ресурсов, лечебно-оздоровительных местностей и курортных территорий. Предлагается сформировать единую комплексную систему оздоровления населения в здравницах Сибири, основанную на закреплённом законодательными актами соглашении о совместном долевом использовании и финансировании наиболее эффективных санаториев и курортных местностей для восстановительного лечения, реабилитации, оздоровления детского и взрослого населения регионов. Это позволит восстановить всемирно признанные научно-практические достижения в медицинской курортологии и значительно расширить сферу санаторно-курортного и восстановительного лечения.

**Ключевые слова:** санаторно-курортное дело, курорты Сибири, целевая программа.

Необходимость активного сохранения и развития здоровья населения на новейших научных, организационных и экономических принципах особенно актуальна в Сибири и Северных регионах. В этой системе санаторно-курортная сфера занимает важный раздел и требует неотложных мер по своему развитию и оптимизации работы. В основу санаторно-курортной помощи положены наиболее гуманные, социально и научно прогрессивные принципы: профилактическая и реабилитационная направленность, преемственность между амбулаторно-диагностическими, стационарными и санаторно-курортными учреждениями, высокая квалификация и специализация оказываемой помощи. Значимость санаторно-курортного лечения обусловлена продолжающимся процессом преждевременного старения населения и высоким уровнем заболеваемости взрослого населения, подростков и детей.

Об эффективности санаторно-курортного лечения свидетельствует, например то, что после долечивания в санатории больные в 3-4 раза чаще и в 1,5-2,5 раза быстрее возвращаются к производительному труду. В результате курса санаторного лечения и оздоровления в 2-4 раза снижается уровень трудопотерь по болезни. Эффективность лечения, проводимого в санаторно-курортных учреждениях, высока, и позволяет в 2 - 6 раз уменьшить число обострений, как у взрослых, так и у детей.

Государственные интересы в сфере сохранения здоровья и трудового потенциала граждан страны на территориях Сибири и Севера диктуют необходимость создания региональной высокоэффективной, экономически выгодной и конкурентоспособной санаторно-курортной индустрии, обеспечивающей эффективное воспроизводство трудовых ресурсов, оздоровление социально незащищенных групп населения (детей, подростков, инвалидов, пенсионеров). Наличие огромного лечебного и оздоровительного потенциала природных факторов курортов Сибирских территорий может стать уже в ближайшие годы мощным фактором укрепления показателей здоровья населения. Вместе с тем, следует отметить, что недооценка значимости собственных здравниц приносит как экономический ущерб, так и уменьшает возможность восстановления и развития здоровья населения.

Все сказанное, а также задачи по развитию санаторно-курортных комплексов, поставленные Правительством Российской Федерации, ложатся в основу Концепции развития санаторно-курортной индустрии Сибири на ближайшее десятилетие.

Настоящая Концепция определяет основные направления развития и поддержки санаторно-курортного лечения и реабилитации населения на базе сибирских здравниц. Данная Концепция основана на существующей нормативно-правовой базе, согласуется с Концепцией государственной политики развития курортного дела в Российской Федерации, проект которой разработан Министерством здравоохранения РФ и представлен на рассмотрение в Правительство РФ, развивает ее положения в части возможностей, имеющихся на региональном уровне [1].

**Состояние проблемы и обоснование необходимости разработки концепции.** В соответствии с Конституцией Российской Федерации (ст. 41), Всеобщей декларацией прав человека (ст. 25), Международным пактом об экономических, социальных и культурных правах, неотъемлемым правом человека является право на охрану здоровья и благоприятную среду обитания. Одним из условий практической реализации этих прав является санаторно-курортное обеспечение населения.

Необходимость разработки Концепции развития и поддержки санаторно-курортного лечения и реабилитации на базе сибирских здравниц складывается из целого ряда медицинских-социальных предпосылок.

Экономическая политика государства все больше отдаёт заботу о здоровье человека в России в его собственные руки. Наряду с сокращением программ здравоохранения существенно уменьшаются возможности реабилитации и профилактики заболеваний на курортах за счёт социального страхования. Кроме того, стихийный процесс приватизации и акционирования санаториев, в значительной степени разрушил системы функционирования и финансирования санаторно-курортного лечения. Особую тревогу вызывает отмечаемое повсеместно сокращение числа учреждений летнего отдыха для детей и подростков.

Материальная база здравниц, особенно, находящихся в государственной собственности за годы экономического кризиса пришла в упадок. Для основной массы населения курортное лечение и оздоровление стало малодоступным. Резко сократилось государственное финансирование, а число отдыхающих, особенно, во внесезонное время уменьшилось примерно в 10 раз. Недостаточное финансирование и отсутствие единых норм финансового обеспечения санаторно-курортных учреждений вынуждает привлекать внебюджетные средства на покрытие текущих расходов, что ведет к сокращению обслуживаемого контингента и делает невозможным эффективный и качественный процесс оздоровления населения регионов Сибири.

Особенностью российской санаторно-курортной сферы является тот факт, что до последнего времени около 80% всех выпускаемых путевок на санаторно-курортное лечение оплачивалось за счёт средств обязательного социального страхования. Расходы на санаторно-курортное обеспечение за счёт средств Фонда ежегодно сокращаются. В то же время заметно увеличились расходы по временной нетрудоспособности.

Причиной ежегодного сокращения средств Фонда, выделяемых на санаторно-курортное обеспечение, является отсутствие федерального закона о санаторно-курортном обеспечении, при наличии федеральных законов по другим видам страхового обеспечения по обязательному социальному страхованию.

Система санаторно-курортной помощи в стране не имеет единой структуры и рассредоточена между министерствами, ведомствами, общественными организациями и акционерными обществами, что определяет развитие санаторных учреждений с учётом интересов и возможностей собственника.

Изменение форм собственности санаторно-курортных учреждений и ослабление координации их деятельности, контроля за использованием природных лечебных ресурсов привело к необоснованному уменьшению объёма их использования в лечебной практике курортов, возрастанию их стоимости и доступности для осуществления полноценного комплексного курортного лечения больных. Изменение форм собственности, децентрализация потоков финансирования предъявили новые требования к государственной системе регулирования работы санаторно-курортной отрасли.

В значительной степени сократилось проведение научно-исследовательских и производственных работ в области разведки и использования природных лечебных ресурсов, разработки и внедрения в практику современного технологического оборудования. Снизились проведение работ по эксплуатации месторождений

минеральных вод и лечебных грязей, контролю за их гидрогеологическим режимом и состоянием окружающей среды. Идет процесс нерационального использования ценнейших месторождений минеральных вод и лечебных грязей.

В сложившихся условиях восстановление системы массового санаторно-курортного лечения и оздоровления, возрождение сибирских курортов представляется важной общесибирской задачей, способной внести большой вклад в повышение уровня общественного здоровья населения. В этой связи проблема нарастающего ухудшения здоровья населения Сибири требует сегодня серьезного пересмотра возможностей использования курортных ресурсов территорий, входящих в состав Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение». Это обусловлено очень низкими возможностями финансирования реабилитационных мероприятий в санаториях страны из бюджетов субъектов РФ в Сибири с одной стороны, а также нерациональным использованием внутренней курортной сети Сибири - с другой.

Вековой опыт применения для лечения природных факторов сибирских курортов показал, что на территории Западной и Восточной Сибири существует практически полный спектр здравниц, обладающих комплексом гидроминеральных и ландшафтно-климатических ресурсов, необходимых для реабилитации больных с большинством неинфекционных заболеваний. Это знаменитая Белокуриха, курорты Хакасии, Тувы и Красноярского края, санатории Тюменской, Томской, Иркутской, Новосибирской, Омской, Читинской областей.

Данные длительных наблюдений позволили ученым и практическим врачам-курторологам сделать вывод о том, что на курортах Сибири успешно лечатся заболевания сердечно-сосудистой и нервной системы, опорно-двигательного аппарата, органов пищеварения и дыхания, женские болезни. Сибирские курорты Краснозерский, Озеро Карачи, Шира, Учум располагают огромными запасами лечебной грязи, не уступающей по своим качествам лучшим грязям Черноморского побережья и Кавказа (Саки, Тамбукан, Одесские лиманы).

Гидрогеологи подтверждают, что минеральные воды Сибири обладают по своему химическому составу более разнообразными целебными качествами, чем источники Мацесты, Трускавца, Карловых Вар, Баден-Бадена и других. Курорт Белокуриха с богатыми запасами радиоактивной термальной воды по эффективности лечения успешно соперничает с известными курортами Цхалтубо и Пятигорск. Минеральные воды курортов Забайкалья и Дальнего Востока (Дарасун, Кука, Аршан, Шмаковка, Ямаровка, Шиванда) по содержанию углекислоты превосходят кисловодский нартзан. Здравницы Кульдур, Горячинск, Уш-Бельдир созданы на уникальных азотно-термальных источниках. На территории Западной Сибири вскрыты термальные гидрокарбонатно-натриевые, хлоридно-натриевые и хлор-кальциевые воды с минерализацией до 60 г/л и аналогичные холодные воды с минерализацией до 10 г/л. Эти воды нередко содержат йод и бром. Площадь распространения этих вод превышает 1,5 млн. кв. км, а их запасы исчисляются десятками тысяч кубических километров. Глубокими скважинами такие воды выведены в Березове, Тобольске, Тюмени, Омске, Колпашево, Чажемто и во многих других пунктах. Термальные воды в Чажемто к тому же являются сульфидными. Холодные гидрокарбонатно-натриевые радоновые воды имеются в окрестностях Томска, Новосибирска, Колывани. В районе с. Макариха Кемеровской области известны холодные гидрокарбонатно-натриевые углекислые воды.

Большая часть технологий курортной реабилитации с помощью бальнеологических факторов сибирских здравниц разработана в Томском НИИ курортологии и физиотерапии. Значительный вклад в развитие курортной терапии на Сибирских курортах внесли ученые Новосибирского государственного медицинского университета, Сибирского государственного медицинского университета, Сибирского отделения РАМН. Вместе с тем, современный уровень развития мировой медицины требует объективной оценки (по критериям доказательной медицины) эффективности санаторно-курортного лечения, а также совершенствования имеющихся и разработки новых программ. Особо стоит вопрос подготовки и переподготовки кадров на основе новых образовательных программ с современным, научно-методическим обеспечением. Однако до настоящего времени так и не была сформирована система стандартизации, сертификации, и лицензирования санаторно-курортных услуг, не была налажена подготовка кадров и их профильная аттестация.

До сих пор врачи городов Сибири из-за плохой информированности о возможностях реабилитации больных на переселенных курортах стараются рекомендовать лечение на Кавказских минеральных водах, в Сочи, в Центральной России и очень часто за рубежом. Последствиями такой непродуманной терапии становятся масса осложнений и дезадаптивных реакций, способствующих в значительной части случаев не излечению, а прогрессированию многих хронических патологий. Данные исследований последнего десятилетия свидетельствуют о том, что возможности пребывания больного в той или иной курортной местности строго регламентируются климатом и геофизическими особенностями места рождения, семейной склонностью к возникновению какой-либо патологии, уровнем солнечной активности в год рождения, возрастом и, наконец, наличием того или иного заболевания. Именно об этих факторах при назначении курортной терапии мало известно практическим врачам.

Сегодня практически упускается возможность использования влияния климатических факторов в профилактических целях для тренировки приспособительных механизмов, включения более эффективных адаптивных программ и укрепления здоровья здоровых. С этим же перекликается возможность использования пребывания человека в санатории для обучения навыкам здорового образа жизни, выработке своеобразного «условного рефлекса» необходимости соблюдения правил сохранения собственного здоровья. Для жителей Сибири практически не налажена система оздоровительного туризма.

Наконец, реабилитация больных за пределами Сибири выводит значительную часть финансов из внутреннего оборота, что снижает возможности рефинансирования охраны здоровья населения сибирских территорий.

В этой связи необходимо решение ряда следующих задач.

- Поставить вопрос о сохранении и развитии системы санаторно-курортных учреждений в регионах Сибири, оздоравливающих социально незащищенные группы населения (дети, инвалиды, больные туберкулезом и т.д.), не имеющие достаточно эффективных внебюджетных источников финансирования;
- Провести исследования для определения потребности в санаторно-курортном лечении в соответствии со структурой заболеваемости населения России и региональной патологией, в первую очередь, для таких групп населения, как участники ВОВ, население экологически неблагоприятных регионов, подвергшихся радиоактивному загрязнению, инвалиды и дети;
- Разработать научно-обоснованные медико-экономические стандарты и критерии качества для проведения лицензирования, сертификации и аккредитации здравниц и специалистов независимо от их ведомственной принадлежности;
- Сохранить и развить исторически сложившуюся в Сибири систему использования курортов в первую очередь для целей медицины, не превращая их в объекты туризма и отдыха только наиболее обеспеченных слоев населения;
- Учесть, что высокоэффективная деятельность сибирских региональных санаторно-курортных комплексов должна основываться, прежде всего, на стабильных механизмах финансирования и экономической поддержки санаторно-курортной базы, в том числе: возможности включения строки по развитию здравниц в бюджетный закон субъектов РФ; включение в Бюджет РФ финансирования развития перспективных курортных зон территории; финансирование оздоровительных и реабилитационных программ в здравницах в рамках добровольного медицинского страхования; обязательного медицинского страхования; социального страхования; пенсионного фонда; социальной защиты; создания консолидированных фондов оздоровительных программ в рамках социальных программ предприятий, беспроцентного кредитования населения;
- Предусмотреть возможность создания благоприятного инвестиционного климата для развития не только самой курортной деятельности, но и сопутствующих ей;
- производств, обеспечивающих продуктами питания курорты и санатории территории (сельскохозяйственное производство, перерабатывающие предприятия),
- предприятий, обеспечивающих добычу, переработку природных лечебных факторов (лечебных, питьевых и др. минеральных вод, пелоидов, лечебных грязей, рапы, и других лечебных минеральных ресурсов);
- предприятий, промышленного розлива местных минеральных вод,



- производств биологически активных добавок из местного сырья;
- учреждений, организующих оздоровительный туризм в курортных зонах региона; транспортных фирм, обеспечивающих обслуживание курортов и т.п.

**Цель Концепции** (от лат. Conceptio – восприятие) – обосновать необходимость разработки межрегиональной целевой программы «Развитие санаторно-курортной индустрии Сибири».

**Главными задачами**, способствующими рациональному решению поставленной цели, являются:

- разработка системы современных экономически целесообразных форм и методов функционирования сибирских здравниц, организация эффективного управления сибирскими курортами;
- сохранение кадрового потенциала, материальной, научной, лечебно-методической и природной базы курортного дела;
- сохранение и развитие использования природных лечебных факторов, экологический контроль за состоянием курортных местностей;
- повышение доступности санаторно-курортного лечения в Сибири для большинства населения и его эффективности;
- разработка и реализация научно-практических программ по совершенствованию первичной и вторичной профилактики заболеваемости, сохранения здоровья здоровых и восстановление здоровья больных;

разработка и внедрение новых лечебно-оздоровительных технологий на основе природных и переформированных физических факторов;

- поддержание высокой (на уровне потребности) и устойчивой конъюнктуры спроса на услуги санаторно-курортных учреждений, в том числе на мировом рынке;

- сохранение и развитие курортов федерального и регионального значения, улучшение их экологического состояния, сохранение и рациональное использование ценных природных лечебных ресурсов, укрепление гидроминеральной базы, развитие курортной инфраструктуры;

- создание регистра природных лечебных ресурсов;
- стимулирование научно-инновационной деятельности;
- подготовка и повышение квалификации специалистов курортного дела.

**Формирование единой комплексной системы оздоровления населения на базе здравниц Сибири.** Должна быть сформирована единая комплексная система оздоровления населения в здравницах Сибири, основанная на закреплённом законодательными актами субъектов РФ в Сибири соглашении о совместном долевом использовании и финансировании наиболее эффективных санаториев и курортных местностей для восстановительного лечения, реабилитации, оздоровления детского и взрослого населения регионов. Соглашение предусматривает диктуемую структурой заболеваемости общесибирскую специализацию санаторно-курортных учреждений, основанную на наличии комплекса климатических и природных лечебных и оздоровительных факторов, наличии в указанных здравницах квотируемых мест для каждой территории, с обязательным их заполнением и финансированием, совместное финансирование оснащения таких санаториев необходимой специализированной медицинской диагностической и лечебной аппаратурой, новинками медицинскими и оздоровительными технологиями, специализацию в данном направлении медицинских кадров, а также создание для всей Сибири совместных предприятий, обеспечивающих продуктами питания курорты и санатории территорий; обеспечивающих добычу, переработку природных лечебных факторов (лечебных, питьевых и др. минеральных вод, пелоидов, лечебных грязей, рапы, и других лечебных минеральных ресурсов); предприятий, промышленного розлива местных минеральных вод, производств биологически активных добавок из местного сырья.

Координацию деятельности системой осуществляет межрегиональный департамент Сибирских курортов, создаваемый на основе вышеупомянутого Соглашения, согласующий свои действия с региональными службами социальной защиты, медицинскими управлениями и общественными объединениями курортологов. Департамент действует на основе принятого Положения и обеспечивает необходимый уровень эффективности деятельности курортов за счет экспертных заключений для регионов о реальной потребности граждан территории в санаторно-курортных услугах и, на основе этого, рекомендаций необходимой величины

территориального социального заказа на санаторно-курортное лечение, для включения в бюджет территории при его принятии на следующий год, а также по распределению территориальных заказов между санаториями; рекомендаций по приоритетному выделению консолидированных средств на развитие отдельных санаторно-курортных служб; формирования приоритетов в очередности и направленности подготовки специалистов для наиболее востребованных санаториев; определения приоритетов в специализации санаториев; рекомендации по внедрению новых технологий в санаториях; формирование уровня цен на санаторно - курортные услуги; формирует предложения по заказу разработки новых технологий для научных учреждений; и т.п. Для обеспечения необходимых экспертиз Департамент создает из ведущих научных и практических специалистов Сибири временные коллективы. При Департаменте создается информационно-аналитический центр, обеспечивающий необходимой информацией о деятельности санаторно-курортной системы Сибири все заинтересованные службы регионов, а также население.

**Механизм реализации концепции.** Реализация Концепции должна осуществляться программно-целевым методом, путем разработки и последующей реализации соответствующих региональных и межрегиональной целевой программы. Осуществление мероприятий Программы проводится государственными заказчиками в основном путем распределения ежегодно выделяемых бюджетных средств, среди исполнителей на конкурсной основе посредством государственных контрактов (договоров) и осуществления контроля за целевым использованием. Предусматривается активное привлечение кредитов банков, средств фондов, общественных организаций и других поступлений.

В ходе осуществления Программы государственный заказчик организует оперативное взаимодействие с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, на территории которых планируется проводить мероприятия по плану Программы, заинтересованными Министерствами и ведомствами.

Государственный заказчик при необходимости может обращаться в установленном порядке в федеральные органы исполнительной власти и органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации с ходатайствами о предоставлении предприятиям и организациям, участвующим в реализации Программы, бюджетных ссуд, целевых дотаций или субсидий и иной поддержки.

**Эффективность реализации концепции.** Реализация Концепции также позволит сохранить и рационально использовать ценнейшие природные лечебные ресурсы Сибири, повысить общий уровень качества санаторно-курортных услуг и их конкурентоспособности на международном рынке. В результате реализации Концепции значительно улучшится экологическая обстановка на курортных территориях и в окружающих их районах, что, в свою очередь, послужит оздоровлению постоянно проживающего в этих местах населения, приведет к росту демографических показателей. Осуществление мероприятий обеспечит экономическую стабильность и увеличит прибыльность всего санаторно-курортного комплекса, что приведет к росту налоговых поступлений в бюджеты всех уровней.

При этом экономическая эффективность и окупаемость Программы развития санаторно-курортного лечения и реабилитации населения на базе сибирских здравниц должна оцениваться, исходя из показателей эффективности курортного лечения: сокращения количества дней временной нетрудоспособности; уменьшения потребности в госпитализации; сокращения расходов на лечение больных в поликлиниках и стационарах; уменьшение выплаты пособий по временной нетрудоспособности; снижение ущерба производству в связи с заболеваемостью рабочих и служащих.

**Заключение.** С целью реализации комплекса мер, направленных на совершенствование санаторно-курортной деятельности в Сибири, а также на бережное использование и сохранение природных лечебных ресурсов, лечебно-оздоровительных местностей и курортных территорий, целесообразно:

1. Разработать общесибирскую межрегиональную целевую программу «Развитие санаторно-курортной индустрии Сибири», основанную на принципиально новом концептуальном подходе, ориентированном не только и не столько на лечение больных, сколько на формирование, сохранение и восстановление здоровья здоровых людей.

2. Создать и усовершенствовать законодательную и нормативно-правовую базу, обеспечивающую заинтересованность всех субъектов РФ в Сибири, негосударственных структур, общества в целом и каждого отдельного человека в сохранении собственного здоровья и профессиональной работоспособности. Продумать систему поощрения работников, ни разу за год не воспользовавшихся больничным листом.

3. Усилить контроль за восстановлением и развитием инфраструктур курортов, гидроминеральной базы природных лечебных ресурсов, резервированию территорий лечебно-оздоровительных местностей, перспективных для курортного дела в Сибири.

4. Возобновить координацию со стороны государства и принять решение о государственных гарантиях капиталовложений в развитие курортного дела в Сибири, а также по эффективному использованию федеральной собственности.

5. Усовершенствовать систему обеспечения санаторно-курортным лечением слабо защищенных групп населения страны (дети, инвалиды, престарелые, участники военных действий и ликвидаторы техногенных и стихийных катастроф и другие определенные законодательством), предусмотрев установление предельной стоимости социальных путевок.

6. Установить единые нормы по финансовому обеспечению санаторно-курортных учреждений на основе нормативной и методологической базы по формированию расходных статей, предусматривающих обоснованную потребность конкретного учреждения в этих средствах, а также единую политику по привлечению использования внебюджетных средств.

7. Предусмотреть увеличение финансирования Фондом социального страхования санаторно-курортного лечения работников и членов их семей, нуждающихся в оздоровлении.

Претворение в жизнь основных положений Концепции позволит не только в определенной степени восстановить утраченные в период перестроек всемирно признанные научно-практические достижения в медицинской курортологии, но и значительно расширить сферу санаторно-курортного и восстановительного лечения. При этом предполагается максимально использовать новые экономические возможности, основанные на инвестиционной политике.

Решение данной проблемы целесообразно осуществить посредством разработки и принятия целевой программы «Развитие санаторно-курортной индустрии Сибири», отражающей основные концептуальные направления государственной деятельности.

#### Библиографический список

1. Решение коллегии Минздрава РФ от 24 июня 2003 г. № 11 «О Концепции государственной политики развития курортного дела в Российской Федерации». Система ГАРАНТ. Available at: <http://base.garant.ru/4180339/#ixzz3PWml22gC>

#### References

1. Reshenie Kollegii Minzdrava RF ot 24 iyunya 2003 g. № 11 «O koncepcii gosudarstvennoj politiki razvitiya kurortnogo dela v Rossijskoj Federacii». Sistema GARANT. Available at: <http://base.garant.ru/4180339/#ixzz3PWml22gC>

Статья поступила в редакцию 22.01.15

УДК 615.9+159.9

**Chukhrova M.G.**, Doctor of Sciences (Medicine), professor, Novosibirsk, State Ped. University (Novosibirsk, Russia),

E-mail: [mba3@sibmail.ru](mailto:mba3@sibmail.ru)

**Pronin S.V.**, Cand. of Sciences (Medicine), psychiatrist and drug addiction therapist, "Vitar" Detoxication Center (Novosibirsk, Russia), E-mail: [svpronin@rambler.ru](mailto:svpronin@rambler.ru)

**Rybalchuk N.V.**, Director of "Iceberg" Center of Psychocorrection of Addictive Behavior (Barabinsk, Russia),

E-mail: [iceberg-online@mail.ru](mailto:iceberg-online@mail.ru)

**Ivanova V.E.**, psychologist, "Iceberg" Center of Psychocorrection of Addictive Behavior (Barabinsk, Russia),

E-mail: [iceberg-online@mail.ru](mailto:iceberg-online@mail.ru)

**PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOSOMATIC EFFECTS OF CONSUMPTION OF SPICES.** The paper presents an analysis of the clinical observations of 228 consumers of Spices. Among them there are young people aged between 18 and 25, of whom 192 are boys and 36 are girls. The research contains description of mental and psychosomatic effects of consuming spice. Among mental disorders a schizophrenic form of disorder and long-lasting serious disorders in thinking, memory and attention prevail. The last group of health disorders dramatically reduce the level of social adaptation. The dependency on Spice syndrome reminds the syndrome of dependency on cannabinoids. In addition to the actual mental disorders, such as chronic depression, anxiety, paranoia, Spice provokes the risk of schizophrenia and organic psychosis. Psychosomatic effects of consuming SPICE associated primarily with symptoms of intoxication and the effects on neurotransmitter systems. The paper mentions that these drug mixtures appeared freely in the market of Europe as health caring means.

**Key words:** addiction, Spice, mental and somatic disorders.

**М.Г. Чухрова**, д-р мед. наук, проф. ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», г. Новосибирск, E-mail: [mba3@sibmail.ru](mailto:mba3@sibmail.ru)

**С.В. Пронин**, канд. мед. наук, врач психиатр-нарколог АНО "Наркологическая больница «Витар»", г. Новосибирск, E-mail: [svpronin@rambler.ru](mailto:svpronin@rambler.ru)

**Н.В. Рыбальчук**, директор Центра психокоррекции зависимого поведения «Айсберг», г. Барабинск, E-mail: [iceberg-online@mail.ru](mailto:iceberg-online@mail.ru)

**В.Э. Иванова**, психолог Центра психокоррекции зависимого поведения «Айсберг», г. Барабинск, E-mail: [iceberg-online@mail.ru](mailto:iceberg-online@mail.ru)

## ПСИХИЧЕСКИЕ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПОТРЕБЛЕНИЯ СПАЙСОВ

В статье представлен клинический анализ наблюдений за 228 потребителями исключительно спайсов, молодые люди в возрасте 18-25 лет, из них 192 юноши и 36 девушек. Описаны психические и психосоматические последствия потребления спайсов. Среди психических нарушений преобладают шизофреноподобные расстройства и длительно сохраняющиеся труд-

но купируемые нарушения мышления, памяти, внимания, которые резко уменьшают уровень социальной адаптированности. Синдром зависимости от спайсов напоминает синдром зависимости от каннабиноидов. Кроме собственно психических нарушений, таких как хроническая депрессия, тревожность, параноидальность, употребление спайсов провоцирует риск развития шизофреноподобных и органических психозов. Психосоматические последствия потребления спайсов связаны преимущественно с явлениями интоксикации и влиянием на нейромедиаторные системы.

**Ключевые слова:** наркомания, спайсы, психические и соматические расстройства.

В последние несколько лет возник новый класс веществ, которые являются предметом злоупотребления и требуют внимания органов, регулирующих оборот наркотиков, — синтетические агонисты каннабиноидных рецепторов. Эти вещества добавляются в травяные смеси, которые существуют на рынке под торговой маркой «Спайс». Spice (от англ. *специя, пряность*) — бренд травяных курительных смесей, обладающих психоактивным действием, аналогичным действию марихуаны, т.е. разновидность травяной смеси, в состав которой входят синтетические вещества, энтеогены (растения, в состав которых входят вещества психотропного действия) и обыкновенные травы. Также могут называться курительными миксами, благовониями, ароматиками, дизайнерскими наркотиками, «соли для ванн» и т.д. Продажа смесей Spice осуществлялась в странах Европы с 2006 года (по некоторым данным — с 2002-2004 гг.) под видом благовоний преимущественно через интернет-магазины. В 2008 году было установлено, что действующим компонентом смесей являются не вещества растительного происхождения, а синтетические аналоги тетрагидроканнабинола — основного действующего вещества марихуаны [1, 2].

Естественные каннабиноиды — тетрагидроканнабиноиды содержатся в листьях индийской конопли и являются основным действующим психотропным веществом этого растения. Химическая составляющая марихуаны, Δ9-тетрагидроканнабинол, имитирует в центральной нервной системе анандамид. В отличие от трансммиттеров, которые напрямую воздействуют на клетки головного мозга, анандамид представляет собой нейромодулятор. Он гармонично сочетает деятельность сразу нескольких трансммиттеров. Если мозг переполнен тетрагидроканнабинолом, то воздействие анандамида замещает эффекты других нейромедиаторов, блокируя их рецепторы, и временно «расширяет» (а в действительности — искажает) восприятие человека. Блокада рецепторов серотонина, ГАМК, дофамина и норэпинефрина вызывает неадекватное восприятие действительности с количественным расстройством кратковременной памяти, а при снижении содержания тетрагидроканнабинола — стрессорные и депрессивные состояния, вследствие невозможности быстрого восстановления нормального содержания и обмена нейромедиаторных систем. Тетрагидроканнабинол также понижает в головном мозге уровень ацетилхолина, имеющего прямое отношение к процессам запоминания и концентрации внимания [3]. Психоактивный эффект при курении спайсов возникает гораздо быстрее, чем при курении марихуаны, зависимость от них развивается в 2 раза быстрее. Это связано с тем, что при поступлении в организм вещество не метаболизируется [2].

Анализ клинической картины хронического потребления спайсов представляет особый интерес вследствие чрезвычайного разнообразия психопатологической симптоматики и, зачастую, трудной дифференцировки с органическими и шизофреническим психозами.

Под наблюдением в течение 3 лет находились 228 потребителей исключительно спайсов, молодые люди в возрасте 18-25 лет, из них 192 юношей и 36 девушки, которые периодически обращались за психиатрической помощью и поступали в клинику для детоксикации или реабилитации в реабилитационный центр.

Клинические наблюдения показали, что наркотизация спайсами приводит к тяжелым психическим и соматическим расстройствам. Прежде всего, употребление курительных смесей спайс может приводить к явлениям раздражения дыхательных путей, вызывать явления интоксикации: тошноту и рвоту, учащенное сердцебиение и высокие показатели артериального давления, спазмы и судороги, вплоть до обморока и комы. Однако соматические эффекты спайсов меркнут на фоне их психотропного влияния. Влияние на центральную нервную систему этих наркотиков чрезвычайно сильное и разнообразное. Прежде всего, это воздействие на эмоциональную сферу: появляется эйфория, неаргументированные взрывы хохота, который может продолжаться десятки минут и напоминать истерический пароксизм; или, наоборот, уход в себя, отрешенность, зачарованность, сопровождаемая неадекватной мимической реакцией и своеобразными

двигательными реакциями — стереотипиями, неестественными повторяющимися движениями, невозможностью выполнить простейшие действия. Наблюдаются выраженные расстройства координации и ориентирования, наркотизирующийся утрачивает всякое представление о пространстве, в котором он находится, и времени — года, суток, эпохи. Визуальные и слуховые галлюцинации носят чрезвычайно яркий, интересный и привлекательный характер, но имеют место далеко не у всех. Содержание галлюцинаций зачастую становится загадкой для наркотизирующего: он перестает понимать событийный ряд и делает для себя много «открытий».

Основным эффектом спайсов следует признать серьезное нарушение мышления. Появляется ощущение необычайной силы и могущества. Патогномичным для спайсов является ощущение возможности полета — с этим феноменом связаны случаи подростковых и молодежных суицидов, когда в состоянии наркотического опьянения молодые люди решались «полетать» и выходили из окон высотных домов. С ощущением всемогущества, нарушением схемы тела и субъективным изменением течения времени связаны дорожно-транспортные происшествия, когда наркотизированные молодые люди внезапно выбегали на проезжую часть и совершали там акробатические этюды, совершенно себя не контролируя. У большинства наркотизирующихся наблюдается абсолютная утрата способности контролировать свое тело, свои мысли и свое поведение. Некоторый остаток контроля за ситуацией отмечался, в основном, у девушек. Следует признать, что состояние наркотического опьянения вследствие употребления спайсов провоцирует поведение, опасное для самого наркотизирующегося и окружающих. Наши пациенты, практически все, отмечают нежелательные, опасные, приносящие вред поступки, повреждения и события, которые случились с ними во время наркотизации.

Курение смесей спайс ведет к трудно обратимым деструктивным процессам в структурах ЦНС, связанных с полной разбалансировкой производства и обмена нейромедиаторов, которое, по-видимому, восстанавливается с большим трудом или не восстанавливается вовсе, вследствие полной химической блокады ряда рецепторов.

Неблагоприятные психические последствия потребления спайсов нами разделены на три группы:

1. Собственно психические нарушения — панические расстройства, тревога, депрессия, психозы. Данная группа может быть названа «токсической», так как зависит от степени злоупотребления, качества наркотиков, частоты наркотизаций.

2. Влияние спайсов на сочетанную психиатрическую патологию и повышение риска заболеваемости в дальнейшем — шизофреноподобные и органические психозы. Даже кратковременное курение спайсов может спровоцировать шизофренический дебют при наличии предрасположенности.

3. Зависимость от спайсов и синдром отмены спайсов.

Собственно психические нарушения. Непосредственным следствием потребления спайсов является эйфория и появление чувства психического комфорта. Неблагоприятные эффекты обычно кратковременны, но при постоянном и длительном потреблении могут стать персистирующими и рекуррентными. Так, панические атаки или тревожность наблюдаются у 35% постоянных потребителей, при этом подобная симптоматика вдвое чаще наблюдается у женщин. Большие эпизоды депрессии отмечены у 48% пациентов, дистимия — у 52%. Выраженность данной симптоматики является дозозависимой. Тревожность и депрессия вместе выявлены у 68% пациентов, так же, как и выраженный психастенический синдром, со снижением мотивации. Приблизительно 23% постоянных потребителей спайсов совершают суицидальные попытки (скорректировано по наличию сочетанной психической патологии). Замечено, что это ведет как к прямой, так и к косвенной инвалидизации (усиление имеющейся симптоматики).

При потреблении спайсов наблюдаются кратковременные и длительные (от нескольких часов до нескольких суток) эпизоды деперсонализации, дереализации, иррациональных стра-



хов и параноидных идей. При острой интоксикации данными веществами приблизительно в 25% случаев отмечается психотическая симптоматика в виде слуховых галлюцинаций. Это сопровождается выраженными колебаниями настроения и поведенческими нарушениями. В двух небольших исследованиях по типу случай-контроль отмечено наличие деперсонализации у бывших потребителей с ремиссией более года [4; 5].

Вопрос о наличии «спайсовых психозов» в настоящее время является бесспорным. Введение в организм большого количества спайсов способно индуцировать развитие токсических или органических психозов с наличием спутанности сознания, галлюцинациями, сохраняющимися в состоянии абстиненции. Потребление спайсов способно вызвать развитие острых психозов с шизофреноподобной симптоматикой. Потребление спайсов способно вызвать развитие хронических психозов, сохраняющихся в постабстинентном периоде. Длительный приём спайсов ведет к формированию органических психозов с наличием дефицитарного состояния (амотивационного синдрома), очень похожего на конечное состояние при злоупотреблении алкоголем или на шизофренический дефект. И наконец, вне сомнения, потребление спайсов – фактор риска различных психических заболеваний, в первую очередь, шизофрении и сходных с ней заболеваний [5].

Зависимость от спайсов. Зависимость при потреблении спайсов напоминает таковую при потреблении каннабиноидов и ЛСД, и связана в первую очередь с крайне тягостными психоэмоциональными состояниями, от которых потребитель стремится избавиться любой ценой. Это раздражительность, слабость, дисфория, тревога, анорексия, расстройств сна, проходящие после приема очередной дозы спайсов. Специфическим для спайсовой наркомании является чувство постоянного контроля: пациенту кажется, что за ним кто-то следит, контролирует его действия. Немаловажным фактором, способствующим возобновлению наркотизаций, является возникшая социальная дезадаптированность пациентов: невозможность продолжать учебу вследствие нарушений памяти и мышления, или работу из-за астенического или тревожно-депрессивного состояния, нарушения коммуникативных способностей, нежелания общаться с окружающими – что сильно напоминает шизофренический дефект. Зачастую возникают трудности в дифференцировке состояния пациента: клиническая картина сильно напоминает шизофрению, однако внушительный наркотический анамнез все-таки указывает на диагноз спайсовой наркомании.

Клинический пример:

**Большой А.**, 22 года, обращается впервые.

Наследственность не отягощена. Рос, развивался без особенностей. Пошёл в школу с 7 лет, классы не дублировал, учился удовлетворительно, имели место прогулы. После окончания 11 классов средней школы пошел по совету родителей в профессиональное училище, которое сразу бросил. Далее отслужил в армии в течение года. Говорит, что питался отдельно в солдатском кафе, в дежурствах не участвовал, оружие ему не доверялось. После армии на работу не стал устраиваться – «надо было отдохнуть». По характеру замкнутый, малообщительный. Друзей практически не имеет. У психиатра на учёте не состоит. Проживает с матерью и старшим братом. Бытовые и материальные ус-

ловия удовлетворительные. Отношение с матерью хорошие, она почти во всем с ним соглашается и старается не вступать с ним в конфликты. Отношения с отцом (не живёт с ними) конфликтные из-за употребления сыном «Спайса» и нежеланием работать. Табакокурение (никотин) с 15 лет, по 0,5 пачки сигарет в день. Алкоголь эпизодически, пиво – по выходным.

Впервые курение анаши в 17 лет. Попробовал курительную смесь «Спайс» после возвращения из армии в 19 лет, почувствовал, что это «дает ощущение силы, лёгкости в теле». В течение первого года эпизодического потребления спайса (1-2 раза в месяц) стали появляться страхи длительностью до 2-х недель, из-за чего не выходил на улицу, говорил, что «мне надо уехать в другой город, т.к. знакомые ребята косо на меня смотрят, вижу, как переговариваются обо мне, шепчутся, подсмеиваются надо мной». Накануне обращения испытывает тревогу, боится выйти на улицу, жалуется на бессонницу, сниженное настроение, вялость, плохой аппетит, это состояние длится более месяца после очередного потребления спайса в течение 3-х дней. По инициативе отца доставлен в клинику для лечения.

При осмотре – сознание ясное, ориентирован в месте, времени, собственной личности верно, в контакт вступает постепенно, поза напряженная, руки скрещены, голова опущена вниз, прямого взгляда избегает. На вопросы отвечает односложно, по-существу. Голос тихий. Больным себя не считает. В процессе беседы выявлено негативное отношение к отцу, который не даёт денег на выезд в другой город, где он хочет спрятаться от ребят, которые распространяют о нём плохие слухи. Говорит, что «не хочу выходить на улицу, т.к. обо мне встречные люди переговариваются, показывают на меня, смеются надо мной. Тех ребят, которые меня опустили, встречу – побью». Мышление замедлено, паралогично, имеют место соскальзывания. Общая осведомлённость, кругозор соответствуют возрасту и полученному образованию. Память, интеллект без грубой патологии. Суицидные мысли отрицает. Эмоционально лабилен. Критика к своему состоянию снижена.

Соматоневрологически: состояние удовлетворительное. АД 130/90, Ps 86, ЧД 30, t 36,7. В позе Ромберга пошатывание, тремор пальцев рук, ПНП выполняет с коррекцией. Зрачки D=S, Рефлексы D=S, с нижних конечностей несколько снижены.

Диагноз: психические и поведенческие нарушения в результате приёма спайсов, синдром зависимости, состояние отмены, параноидный синдром.

В заключение необходимо подчеркнуть, что интернет-реклама курительных смесей часто заявляет, что проблемы, «которые мучительно отсылались в вашем разуме, покинут вас», наверное, вместе с последним лучиком сознания и «вы станете абсолютно свободными», надо понимать от своего тела. Поэтому необходимо ещё раз подчеркнуть, что употребление курительных наркотических смесей приводит к большому количеству смертельных исходов и тяжёлых органических поражений головного мозга, и эта информация должна быть донесена до возможных потребителей, чтобы они могли принять самое правильное решение – быть трезвым и не устраивать эксперименты над своим головным мозгом.

#### Библиографический список

1. Доклад Международного комитета по контролю над наркотиками за 2010 год. Available at: [http://www.incb.org/pdf/annual-report/2010/ru/AR\\_2010\\_Russian.pdf](http://www.incb.org/pdf/annual-report/2010/ru/AR_2010_Russian.pdf)
2. Macfarlane V, Christie G. Synthetic cannabinoid withdrawal: A new demand on detoxification services. Drug Alcohol Rev. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25588420>
3. Chiurchiù V, Leuti A, Maccarrone M. Cannabinoid Signaling and Neuroinflammatory Diseases: A Melting pot for the Regulation of Brain Immune Responses. J Neuroimmune Pharmacology. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25601726>
4. Castaneto MS1, Gorelick DA2, Desrosiers NA1, Hartman RL1, Pirard S3, Huestis MA4. Synthetic cannabinoids: epidemiology, pharmacodynamics, and clinical implications. Drug and Alcohol Dependence. 2014 Nov 1; 144: 12-41.
5. Rahmani M, Paul S, Nguyen ML. Treatment of refractory substance-induced psychosis in adolescent males with a genetic predisposition to mental illness. Int J of Adolescent Medicine and Health. 2014; 26(2): 297-301. Available at: [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Rahmani%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor\\_uid=24762642](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Rahmani%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=24762642)

#### References

1. Doklad Mezhdunarodnogo komiteta po kontrolyu nad narkotikami za 2010 god. Available at: [http://www.incb.org/pdf/annual-report/2010/ru/AR\\_2010\\_Russian.pdf](http://www.incb.org/pdf/annual-report/2010/ru/AR_2010_Russian.pdf)
2. Macfarlane V, Christie G. Synthetic cannabinoid withdrawal: A new demand on detoxification services. Drug Alcohol Rev. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25588420>
3. Chiurchiù V, Leuti A, Maccarrone M. Cannabinoid Signaling and Neuroinflammatory Diseases: A Melting pot for the Regulation of Brain Immune Responses. J Neuroimmune Pharmacology. Available at: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25601726>

4. Castaneto MS1, Gorelick DA2, Desrosiers NA1, Hartman RL1, Pirard S3, Huestis MA4. Synthetic cannabinoids: epidemiology, pharmacodynamics, and clinical implications. *Drug and Alcohol Dependence*. 2014 Nov 1; 144: 12-41.
5. Rahmani M, Paul S, Nguyen ML. Treatment of refractory substance-induced psychosis in adolescent males with a genetic predisposition to mental illness. *Int J of Adolescent Medicine and Health*. 2014; 26(2): 297-301. Available at: [http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Rahmani%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor\\_uid=24762642](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/?term=Rahmani%20M%5BAuthor%5D&cauthor=true&cauthor_uid=24762642)

Статья поступила в редакцию 25.01.15

|  |    |  |    |  |     |
|--|----|--|----|--|-----|
| АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....   | 3  | <b>Г.Ф. Мухамадиярова, С.Г. Усманова</b><br>ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:<br>СОДЕРЖАНИЕ И ПРАКТИКА .....  | 45 | <b>Л.Ю. Зубкова</b><br>ПРИНЦИП ЭТЮДНОСТИ КАК ОСНОВА<br>КОМПОЗИЦИОННОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ<br>ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ 3-4 ЛЕТ .....  | 87  |
| <b>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ<br/>И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ</b>  |    | <b>М.А. Петрунина</b><br>ЭСТЕТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ<br>СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ<br>ШКОЛЬНИКА .....   | 48 | <b>Ю.А. Кайль</b><br>ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС ПОДГОТОВКИ<br>СТУДЕНТОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗНАНИЙ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....   | 90  |
| <b>ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ</b>  |    | <b>И.П. Спинькова</b><br>СЕМЬЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ<br>АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ<br>И ЗАЩИТЫ .....  | 49 | <b>В. Сартор</b><br>БОГ И ЯБЛОЧНЫЙ ПИРОГ: ОБУЧЕНИЕ<br>АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ АМЕРИКАНСКИМИ<br>МИССИОНЕРАМИ В СИБИРИ .....   | 93  |
| <b>В.Ф. Глушков, Ю.В. Ануфриева</b><br>ПАМЯТЬ И ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЙ В<br>УСЛОВИЯХ ДЕЙСТВИЯ РИСКОВ .....   | 5  | <b>Н.М. Толкова</b><br>МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ<br>У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЕНКА .....   | 51 | <b>Л.Ю. Кошелева</b><br>ИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКА ЖИВОПИСИ КАК<br>СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-<br>ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА БУДУЩИХ<br>ПЕДАГОГОВ .....  | 98  |
| <b>Н.И. Рыжова, О.Н. Громова</b><br>ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ<br>ПРОФИЛАКТИКА И ЗАЩИТА КАК<br>ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ВИКТИМОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ<br>СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ НОВОЙ<br>ЭКОНОМИКИ ..... | 8  | <b>С.И. Фоменко</b><br>МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ<br>ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ<br>ПРИ ПОДГОТОВКЕ ВОЕННЫХ КАДРОВ .....   | 54 | <b>М.Р. Магомедалиева</b><br>АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ<br>ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО<br>ОБУЧЕНИЯ К ПРОЕКТНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....  | 101 |
| <b>И.Р. Лазаренко, О.Е. Лебедева</b><br>РОЛЬ МОТИВАЦИИ В РАЗВИТИИ<br>ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ<br>СТУДЕНТОВ .....   | 13 | <b>А.Д. Хаджимуратова</b><br>ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ<br>ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ<br>НАЦИОНАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ<br>КУЛЬТУРЫ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ .....   | 56 | <b>А.А. Наумов, О.Р. Ворошнина</b><br>СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ И<br>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ<br>ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ<br>В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ .....                       | 103 |
| <b>А.Ю. Тихонова, Н.М. Новичкова</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ<br>У МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-<br>ОРИЕНТИРОВАННОЙ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ .....                        | 16 | <b>А.В. Чернопятков</b><br>ОСОБЕННОСТИ РЕЛИГИОЗНОГО<br>ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКИХ<br>КОРПУСАХ РОССИЙСКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ<br>В 1920-1940 гг. ....  | 59 | <b>Т.А. Панчук, И.Б. Соловьева</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО<br>УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ К ПРОЕКТНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....   | 108 |
| <b>Ф.А. Аккужина</b><br>ОБУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСКИМ ПИСЬМЕННЫМ<br>РАБОТАМ МАЛОГО ЖАНРА<br>(на примере художественно-<br>публицистического жанра зарисовки) .....                                   | 21 | <b>М.В. Шпехт</b><br>ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ<br>КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ<br>У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....  | 61 | <b>Г.В. Парамонов</b><br>КРИЗИС ПОНИМАНИЯ КАК<br>ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА .....   | 110 |
| <b>З.М. Багаутдинов</b><br>КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛИЗМА<br>УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....   | 22 | <b>Е.В. Вострокнутов</b><br>ВОЗМОЖНОСТИ НАУЧНО-<br>ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-<br>ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ<br>ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА .....                                | 64 | <b>Н.Ф. Петрова</b><br>ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА КАК<br>МНОГОАСПЕКТНЫЙ ФЕНОМЕН .....   | 113 |
| <b>И.А. Байгушева</b><br>ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ<br>МАТЕМАТИКИ К ФОРМИРОВАНИЮ<br>ОБОБЩЕННЫХ МЕТОДОВ РЕШЕНИЯ<br>ТИПОВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ<br>ЭКОНОМИСТА .....                        | 25 | <b>Н.В. Андреев</b><br>ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ РИСУНОК КАК<br>ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИЧНОСТНО-<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ<br>СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-<br>ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ:<br>ОСМЫСЛЕНИЕ ЕГО СУТИ И КРИТЕРИЕВ<br>ОЦЕНКИ ..... | 67 | <b>Н.И. Рыжова, С.А. Ускова,<br/>З.А. Залаялутдинова</b><br>ХАРАКТЕРИСТИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ<br>ЦЕЛОСТНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО<br>ПРОЦЕССА, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ЕГО<br>РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ<br>ВЫЗОВОВ СОВРЕМЕННОСТИ ..... | 115 |
| <b>А.Ш. Бакмаев, Ш.А. Магомедов</b><br>КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД<br>В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ<br>К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....   | 28 | <b>Н.В. Андреев</b><br>ПУТИ ПОЗНАНИЯ МИРА И ОСОБЕННОСТИ<br>ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<br>В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....   | 70 | <b>Т.В. Скларова</b><br>МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО<br>ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ<br>СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ<br>СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО<br>УЧРЕЖДЕНИЯ .....                                      | 119 |
| <b>М.В. Гамзаева, З.З. Магомедова</b><br>ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ<br>ПРИ ФОРМИРОВАНИИ<br>ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ<br>БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....         | 30 | <b>Е.С. Быкадорова</b><br>ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИ СМЕШАННОГО<br>ОБУЧЕНИЯ И ЕЕ ВОЗМОЖНЫЕ<br>ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ<br>В ФГБОУ ВПО «СИБИРСКИЙ<br>ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ<br>ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ» .....                     | 72 | <b>Г.Д. Сундуй</b><br>АЛЫНЬИЙ ЭТИКЕТ КАК БЛАГОДАТНАЯ<br>ПОЧВА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО<br>ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ .....   | 121 |
| <b>М.Д. Гусейнов</b><br>ИНТЕГРАТИВНАЯ ОСНОВА<br>ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....   | 32 | <b>Н.И. Башмакова</b><br>МЕДИАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН И АКТУАЛЬНАЯ<br>СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО<br>СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ<br>ГЛОБАЛИЗАЦИИ СОЦИУМА .....                                   | 76 | <b>А.С. Тельманова</b><br>ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНОГО<br>МУЗЕЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ<br>ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА .....  | 124 |
| <b>С.П. Казанцева</b><br>МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ<br>НАПРАВЛЕННОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ<br>В КОНТЕКСТНОМ ОБУЧЕНИИ .....  | 34 | <b>Е.В. Годлевская</b><br>КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАФИЧЕСКИХ<br>ФОРМ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ<br>В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ:<br>СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД .....   | 79 | <b>Г.Ф. Трубина</b><br>СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ<br>И ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ<br>ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ<br>В ШКОЛЕ .....  | 126 |
| <b>Г.Э. Казарян</b><br>ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ<br>МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА<br>НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ<br>МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ .....                      | 36 | <b>М.В. Довыдова, Р.М. Кузнецов</b><br>СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ<br>ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ<br>МАРШРУТОВ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ<br>ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО<br>ОБУЧЕНИЯ .....                        | 82 | <b>Г.Ф. Трубина</b><br>РОЛЬ ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ<br>ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ<br>СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ<br>ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....   | 130 |
| <b>Н.В. Колпакова</b><br>О ЦЕЛЕПОЛАГАНИИ НА УРОКЕ<br>С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА<br>ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ .....  | 38 | <b>Т.П. Жуйкова</b><br>ОБЩИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ<br>ПОЛОЖЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО<br>РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ .....  | 85 | <b>Л.Г. Устинова, М.В. Султанова</b><br>ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТИ<br>РУКОВОДИТЕЛЕМ ОВД .....  | 132 |
| <b>М.Х. Мизова</b><br>СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ<br>ГУМАНИТАРНОЙ СТРАТЕГИИ<br>УПРАВЛЕНИЯ .....  | 40 |  |    | <b>Е.П. Шабалина, М.В. Довыдова</b><br>ПРОЕКТИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ<br>СРЕДСТВ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ<br>КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИКЛАДНОГО<br>БАКАЛАВРИАТА .....   | 134 |
| <b>Э.М. Мовсесян</b><br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ<br>КАК ПРОСТРАНСТВО ФОРМИРОВАНИЯ<br>ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....   | 43 |  |    |  |     |



|  |     |
|--|-----|
| <b>В.В. Харченко, Е.П. Шабалина</b><br>САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ<br>КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ<br>ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....  | 137 |
| <b>Т.А. Швалева</b><br>ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИГР<br>ХАКАССКОГО НАРОДА .....  | 140 |
| <b>Т.А. Швалева</b><br>РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКИХ УРОКОВ<br>ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ<br>С ПЕРВОКЛАССНИКАМИ.....  | 142 |
| <b>Н.И. Мирон</b><br>ЛАКОНИЧНО О СТУДЕНЧЕСКИХ<br>КАНИКУЛАХ .....   | 145 |
| <b>Д.З. Тохчукова</b><br>РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА<br>СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СРЕДСТВАМИ<br>ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ .....  | 149 |
| <b>А.Р. Алиева</b><br>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ<br>ПОДГОТОВКА ХУДОЖНИКОВ-ПЕДАГОГОВ<br>К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ .....                                       | 151 |
| <b>А.Ю. Голошумов, Г.С. Голошумова,<br/>С.Г. Ежов, П.С. Ефимова</b><br>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ<br>ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННОЙ<br>ГЕРМЕНЕВТИКИ .....  | 153 |
| <b>Г.С. Голошумова, В.В. Кузнецова,<br/>С.Г. Ежов, П.С. Ефимова</b><br>К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ<br>СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ<br>ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО<br>ОБРАЗОВАНИЯ ..... | 155 |
| <b>К.Г. Султанова</b><br>ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ<br>АДЪЮНКТОВ ПО НАУЧНО-<br>ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ<br>В ВОЕННЫХ ВУЗАХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК<br>МВД РОССИИ .....                            | 157 |
| <b>Д.В. Суслов, А.А. Подмаренко</b><br>НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ В<br>ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ<br>ПО ТАКТИКЕ .....  | 159 |
| <b>А.И. Сюмакова</b><br>ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ<br>УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ<br>ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<br>ДЕТЕЙ .....   | 161 |
| <b>Л.Р. Храпаль, Г.Х. Ахметшина,<br/>З.И. Замалетдинова, Х.И. Халиков</b><br>КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ<br>ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ .....   | 164 |
| УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ КАК УСЛОВИЕ<br>ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ<br>ИДЕНТИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ .....  | 164 |

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>О.О. Андронникова</b><br>СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК<br>УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К РАБОТЕ<br>С ВИКТИМНЫМИ ДЕТЬМИ .....   | 169 |
| <b>О.Р. Ворошнина</b><br>ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ОБЩЕГО<br>ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ<br>НЕДОНОШЕННЫХ МЛАДЕНЦЕВ .....  | 172 |
| <b>С.Г. Корлякова, Т.В. Горбачев</b><br>МУЗЫКАЛЬНАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ КАК<br>СРЕДСТВО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ<br>УЧАЩИХСЯ .....   | 176 |
| <b>Н.Н. Куимова, А.А. Рубайлова</b><br>ОСОБЕННОСТИ АДАПТИВНОСТИ<br>МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ<br>ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ<br>ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ<br>В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ ..... | 178 |
| <b>А.В. Левченко</b><br>СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ<br>САМОАКТУАЛИЗИРОВАННЫХ<br>СТУДЕНТОВ .....  | 181 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.В. Мазелис</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧНОСТИ<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ<br>БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ<br>В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ КОММУНИКАЦИИ<br>«ВРАЧ-БОЛЬНОЙ») .....                                     | 184 |
| <b>Е.А. Медовикова, И.С. Морозова</b><br>ПАРАМЕТРЫ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ<br>ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С ЛИЧНОСТНЫМИ<br>ОСОБЕННОСТЯМИ СТУДЕНТОВ<br>НА РАЗЛИЧНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ .....  | 186 |
| <b>Ф.Д. Насриддинова</b><br>К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ<br>СОПРОВОЖДЕНИИ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ ..   | 188 |
| <b>Ю.М. Перевозкина, С.Б. Перевозкин,<br/>Н.В. Дмитриева</b><br>АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ<br>МОДЕЛИ ЦЕННОСТНО-РОЛЕВЫХ<br>УСТАНОВОК В БРАКЕ .....   | 190 |
| <b>С.С. Петренко</b><br>ОСОБЕННОСТИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИГР<br>И ИГР НА МУЗЫКАЛЬНОМ МАТЕРИАЛЕ ...  | 195 |
| <b>А.В. Смык, Е.В. Маркова, И.С. Вотчин</b><br>НОВЫЙ ПЕРСПЕКТИВНЫЙ ПОДХОД<br>К ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ<br>АЛЕКСИТИМИИ ПРИ БРОНХИАЛЬНОЙ<br>АСТМЕ .....  | 198 |
| <b>С.Ю. Тухватуллина, О.А. Шумакова</b><br>ОБЗОР КЛЮЧЕВЫХ ПРИНЦИПОВ,<br>МЕХАНИЗМОВ И БАРЬЕРО<br>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ<br>ЛИЧНОСТИ .....   | 200 |
| <b>Е.С. Хропов, С.Ю. Селиверстова</b><br>РОЛЬ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕ-<br>ССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ<br>В ФОРМИРОВАНИИ БАЗОВОЙ МОДЕЛИ<br>ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ<br>ЭКОНОМИКО-УПРАВЛЕНЧЕСКОГО<br>ПРОФИЛЯ ..... | 203 |
| <b>Л.А. Шалимова</b><br>КОММУНИКАЦИОННО-КРЕАТИВНЫЕ<br>СТРАТЕГИИ ЦВЕТА В РЕКЛАМЕ .....  | 207 |
| <b>Т.А. Куликова, Н.А. Поддубная</b><br>ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ<br>ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО<br>РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ<br>ВОЗМОЖНОСТЕЙ ИНФОРМАЦИОННЫХ И<br>КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....                  | 210 |
| <b>М.В. Чихачёв, М.В. Алещенко</b><br>К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ХАРАКТЕРА И<br>ЕГО РАЗВИТИЯ .....  | 212 |

## ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Е.Н. Бавыкина</b><br>К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВОМ ОЦЕНОЧНОМ<br>ПОКАЗАТЕЛЕ КАЧЕСТВА РАБОЧЕЙ<br>СИЛЫ .....   | 215 |
| <b>Е.Н. Бавыкина, С.С. Гущина,<br/>Г.М. Дзюина, О.В. Мельникова,<br/>Т.В. Позднякова</b><br>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЫНКА ТРУДА И РЫНКА<br>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В АЛТАЙСКОМ<br>КРАЕ ..... | 217 |
| <b>А.Д. Котенев, М.И. Иванченко,<br/>А.А. Оразалиев</b><br>ТУРИСТСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В<br>СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ<br>РЕГИОНА .....                                 | 220 |
| <b>Д.С. Тагавердиева</b><br>МАТЕМАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ<br>ЭФФЕКТИВНОСТИ КОРПОРАТИВНЫХ<br>СТРУКТУР ПРОМЫШЛЕННЫХ<br>ПРЕДПРИЯТИЙ .....   | 222 |
| <b>Т.Г. Читая</b><br>КРИЗИС – ВРЕМЯ ВЫЖИВАНИЯ<br>КОМПАНИИ ИЛИ ВРЕМЯ ДЛЯ НОВЫХ<br>ВОЗМОЖНОСТЕЙ? .....  | 224 |

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Е.А. Кочина</b><br>НАДЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ<br>В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ<br>СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ<br>(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ) .. | 227 |
| <b>Ю.В. Токмашева</b><br>УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ И САМОДЕЯТЕЛЬНЫЕ<br>НАЧАЛА ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ<br>МУНИЦИПАЛЬНОЙ ВЛАСТИ<br>С МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ.....      | 231 |

## ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

|  |     |
|--|-----|
| <b>О.Н. Апанасенко, С.Г. Малюков</b><br>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ<br>ПРАВОСОЗНАНИЯ КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ<br>ИДЕЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ .....  | 236 |
| <b>Н.Г. Арутюнян</b><br>МОШЕННИЧЕСТВО: НОВЕЛЛЫ<br>УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА .....  | 238 |
| <b>А.Г. Бачурин, П.Н. Левин</b><br>ВОЗРАСТ ОРГАНИЗАТОРА МАССОВОГО<br>ПУБЛИЧНОГО МЕРОПРИЯТИЯ .....  | 239 |
| <b>Е.Г. Брушкова</b><br>ВЛИЯНИЕ ВИЗАНТИЙСКОГО ПРАВА НА<br>ИНСТИТУТ ПОСТАНОВЛЕНИЯ ПРИГОВОРА<br>В СВЕТЕ НАЗНАЧЕНИЯ НАКАЗАНИЯ .....   | 241 |
| <b>О.Н. Громова</b><br>РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ<br>«ВИКТИМОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ»<br>В КОНТЕКСТЕ МОДЕЛЕЙ ВИКТИМНОГО<br>ПОВЕДЕНИЯ.....  | 244 |
| <b>А.А. Ефимов</b><br>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ<br>ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД .....   | 247 |
| <b>Т.Б. Куликова</b><br>ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПРИМЕНЕНИЯ<br>НОРМ УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО<br>ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ<br>ДОСЛЕДСТВЕННЫХ ПРОВЕРОК<br>ОРГАНАМИ ДОЗНАНИЯ ОРГАНОВ<br>ВНУТРЕННИХ ДЕЛ.....                                   | 249 |
| <b>С.Г. Малюков</b><br>РЕГУЛЯТИВНАЯ СУЩНОСТЬ ГРАЖДАНСКО-<br>ПРАВОВОГО ДОГОВОРА.....  | 250 |
| <b>С.Г. Малюков</b><br>ПРОЦЕСС ЭВОЛЮЦИИ КОНСТИТУЦИОННО-<br>ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ПРАВА<br>ЧЕЛОВЕКА НА СОЦИАЛЬНОЕ<br>ОБЕСПЕЧЕНИЕ В РОССИИ.....  | 252 |
| <b>Х.П. Пашаев</b><br>О ДЕТЕРМИНАНТАХ ПРЕСТУПНОСТИ<br>В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ<br>(УГОЛОВНО-ПРАВОВОЙ И<br>КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ) .....   | 254 |
| <b>Т.В. Седых</b><br>ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УГОЛОВНО-<br>ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА<br>В СФЕРЕ СУБЪЕКТОВ УГОЛОВНОГО<br>ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ЗАЩИТЫ<br>ЗАКОННЫХ ИНТЕРЕСОВ УЧАСТНИКОВ<br>УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОЙ<br>ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)..... | 256 |
| <b>Г.Г. Атоян</b><br>ТРАНСПОРТНЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ:<br>НОВЕЛЛЫ УГОЛОВНОГО ЗАКОНА.....  | 257 |

## ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Г.Р. Абдуллина, И.Р. Нугаманова</b><br>РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ<br>В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ<br>В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ .....              | 261 |
| <b>В.Г. Беседина</b><br>РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЗНАНИЯ<br>О МЕЖГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЯХ<br>В ЮВЕНАЛЬНОМ МЕДИАТЕКСТЕ:<br>ЭКСПЛИЦИТНАЯ МОДЕЛЬ ..... | 263 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>О.О. Варнавская, Е.Н. Хусаинова</b><br>ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ<br>ОРГАНИЗАЦИИ ФИЛОСОФСКОГО<br>НАУЧНОГО ТЕКСТА..... | 267 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Е.В. Демидова</b><br>ВРЕМЯ ВО ВНУТРЕННЕМ МИРЕ ТЕКСТА:<br>ПРОБЛЕМА ВАРИИРОВАНИЯ ПРИ<br>ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-<br>ЯЗЫЧНЫХ ПЕРЕВОДОВ РАССКАЗОВ<br>В.М. ШУКШИНА) ..... | 269 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>И.Г. Жогова</b><br>ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ<br>МЕНТАЛЬНОГО ДЕЙСТВИЯ СРАВНИВАНИЯ<br>(на материале английского языка) ..... | 271 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>З.Е. Каскаракова, П.Е. Белоглазов,<br/>А.С. Кызласов</b><br>СИСТЕМНЫЕ СВЯЗИ В ЯЗЫКЕ:<br>СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА<br>НАЗВАНИЙ РАСТЕНИЙ В ХАКАССКОМ<br>ЯЗЫКЕ ..... | 275 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>З.Х. Киева</b><br>О СИНТАКСИЧЕСКОМ СПОСОБЕ<br>ОБРАЗОВАНИЯ ИНГУШСКИХ<br>ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ..... | 277 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Н.А. Кокошников</b><br>ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА<br>ВИЗУАЛИЗАЦИИ СЛОВЕСНОГО ОБРАЗА<br>В ПРОИЗВЕДЕНИИ РОАЛЬДА ДАЛЯ<br>«ЧАРЛИ И ШОКОЛАДНАЯ ФАБРИКА» ..... | 279 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.В. Кулундарий</b><br>ЭКСПРЕССИВНОСТЬ И ЭМФАЗА<br>В ПОБУЖДЕНИИ ..... | 283 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.В. Кулундарий</b><br>ПРИЗНАКИ ПОБУДИТЕЛЬНОСТИ<br>У ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНЫХ И<br>ВОПРОСИТЕЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ<br>АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ..... | 285 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>О.В. Лутовинова</b><br>ВИРТУАЛЬНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ:<br>К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ..... | 288 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Б.Ч. Ооржак</b><br>ПРОШЕДШЕЕ В СИСТЕМЕ ВРЕМЕННЫХ<br>ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ТУВИНЦЕВ ..... | 292 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>О.С. Родионова, Н.В. Абрамова</b><br>СПЕЦИФИКА СЛОГОВОЙ И АКЦЕНТНОЙ<br>СТРУКТУРЫ СЛОВ В СОВРЕМЕННОМ<br>НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ..... | 295 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Е.С. Шкапа</b><br>Н.С. ЛЕСКОВ КАК ПРЕЕМНИК РОЖДЕСТ-<br>ВЕНСКИХ ТРАДИЦИЙ Ч. ДИККЕНСА..... | 297 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>А.В. Шунков</b><br>ОБРАЗ ЕВРОПЫ В РУССКИХ ПУТЕВЫХ<br>ЗАПИСКАХ КОНЦА XVII ВЕКА «ЗАПИСКИ<br>ПУТЕШЕСТВИЯ ГРАФА БОРИСА ПЕТРОВИЧА<br>ШЕРЕМЕТЕВА В ЕВРОПЕЙСКИЕ<br>ГОСУДАРСТВА...» ..... | 302 |
|--|-----|

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| <b>С.А. Ан, О.А. Ворсина, В.В. Пасечник</b><br>ЦАО АО – УНИКАЛЬНЫЙ ПАМЯТНИК<br>МАНИХЕЙСКОЙ ХРАМОВОЙ<br>АРХИТЕКТУРЫ..... | 308 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>О.Н. Зейналлы</b><br>ОПЫТ ФЛЕЙТОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА<br>В АЗЕРБАЙДЖАНЕ ..... | 310 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>А.Е. Камзина</b><br>АНТИЧНЫЕ ИСТОКИ ЕВРОПЕЙСКОЙ<br>АРХИТЕКТУРНОЙ ФОРМЫ..... | 312 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.Ф. Кочекоев</b><br>ИННОВАЦИИ В РУССКОМ<br>НАРОДНОМ ИНСТРУМЕНТАЛЬНОМ<br>ИСПОЛНИТЕЛЬСТВЕ КОНТЕКСТЕ<br>ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ В. В. АНДРЕЕВА<br>(на примере Челябинской области) ..... | 314 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>А.С. Назин</b><br>СИНТЕЗ ДЖАЗ- И РОК-МУЗЫКИ<br>В МУЗЫКАЛЬНЫХ СТИЛЯХ<br>НАЧАЛА ХХІ ВЕКА..... | 316 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Ю.Р. Перетоккина</b><br>НЕОКАНОНИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ<br>В ТВОРЧЕСТВЕ Ю.С. КАСПАРОВА<br>НА ПРИМЕРЕ «СТАВАТ МАТЕР» ДЛЯ<br>СОПРАНО И СТРУННОГО КВАРТЕТА..... | 321 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>М.В. Решетова, С.В. Мкртчян</b><br>ДИЗАЙН ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА<br>РОССИИ..... | 324 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.В. Усов</b><br>РЕЖИССЕР И АКТЁР В СОВРЕМЕННОМ<br>МУЗЫКАЛЬНОМ ТЕАТРЕ: СОВМЕСТНАЯ<br>РАБОТА НАД ВОКАЛЬНО-СЦЕНИЧЕСКИМ<br>ОБРАЗОМ ..... | 330 |
|--|-----|

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

|  |     |
|--|-----|
| <b>О.В. Григорьев</b><br>ВОЕННО-СУДЕБНЫЕ ОРГАНЫ БЕЛОЙ<br>АРМИИ В ПЕРИОД ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ<br>В РОССИИ (1917– 1922 гг.) ..... | 334 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Г.Т. Девяткин, Н.П. Девяткина</b><br>ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ<br>КУЗБАССА К ИЗМЕНИВШИМСЯ<br>СОЦИАЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ<br>В НАЧАЛЕ 90-Х ГОДОВ XX ВЕКА ..... | 336 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Д.Е. Кузнецов</b><br>БОРЬБА МИЛИЦИИ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ С<br>САМОГОНОВАРЕНИЕМ<br>В 1925–1934 гг. .... | 340 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>О.Ю. Рожнова</b><br>ЖУРНАЛ «RODASY» (СООТЕЧЕСТВЕННИКИ)<br>КАК БАЗОВЫЙ СТРУКТУРНЫЙ ЭЛЕМЕНТ<br>ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО<br>ПРОСТРАНСТВА<br>ПОЛОННИИ СИБИРИ ..... | 343 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>В.А. Скопа</b><br>ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ<br>СТАТИСТИЧЕСКИХ ОБСЛЕДОВАНИЙ<br>И ФОРМИРОВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКИХ<br>ДАННЫХ СИСТЕМОЙ СТАТИСТИЧЕСКИХ<br>УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ И<br>СТЕПНОГО КРАЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ<br>XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ. .... | 345 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>А.В. Стешин</b><br>ИСТОРИОГРАФИЯ КНИГОИЗДАНИЯ<br>В СОВЕТСКОМ АЗЕРБАЙДЖАНЕ<br>(К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)..... | 349 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>А.А. Подмаренко, Д.В. Суслов</b><br>НЕОБХОДИМОСТЬ И СЛУЧАЙНОСТЬ<br>КАК ЗАКОНОМЕРНОСТИ СОВРЕМЕННОГО<br>БОЯ..... | 352 |
|---|-----|

## ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Т.Н. Верещагина</b><br>ПОВЕСТЬ О ВИТЯЗЕ, ТИГРОВОЙ ШКУРЕ<br>И РУДРЕ..... | 355 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Д.Н. Воропаев</b><br>ПРОБЛЕМА «НИЧТО» В РАБОТЕ<br>М. ХАЙДЕГГЕРА<br>«ЧТО ТАКОЕ МЕТАФИЗИКА?»..... | 358 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>О.С. Кузуб</b><br>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К<br>ОПРЕДЕЛЕНИЮ ВИРТУАЛЬНОЙ<br>РЕАЛЬНОСТИ..... | 361 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Ю.А. Ляшенко</b><br>ИНФОРМАЦИОННОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ КАК<br>ОСНОВА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ<br>В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ ..... | 364 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Е.Н. Миронова, Ю.В. Жикривецкая</b><br>ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ<br>КАК ПОКАЗАТЕЛЬ МИРОВЫХ КУЛЬТУРНЫХ<br>ПРОЦЕССОВ ..... | 366 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>А.М. Савоськина</b><br>РОЛЬ ЦЕННОСТЕЙ В НАУЧНОМ<br>ПОЗНАНИИ..... | 368 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Л.А. Шалимова</b><br>ЦВЕТОВОЙ АТОМИЗМ СИМВОЛОВ ..... | 370 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Л.А. Шалимова</b><br>ИДЕОЛОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ ФЕНОМЕНА<br>ЦВЕТА В КУЛЬТУРЕ ..... | 372 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Д.А. Щербакоев</b><br>ОБЪЕКТИВНОСТЬ ПРОШЛОЙ<br>РЕАЛЬНОСТИ..... | 374 |
|---|-----|

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

|  |     |
|--|-----|
| <b>О.С. Ефременко</b><br>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ<br>ТЕАТРАЛЬНОГО СИМВОЛИЗМА..... | 378 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Е.В. Михайлова</b><br>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПОНЯТИЯ<br>«МОДЕЛЬ МИРА» В КУЛЬТУРОЛОГИИ ..... | 380 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Е.И. Пономаревская</b><br>НАРОДНАЯ ИКОНА В КОНТЕКСТЕ<br>ПОПУЛЯРНОЙ КУЛЬТУРЫ ..... | 382 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>Д.А. Флеенко</b><br>ФОРМИРОВАНИЕ ФЕНОМЕНА ТЕАТРА<br>КУКОЛ «УРАЛЬСКОЙ ЗОНЫ»<br>В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКИХ И<br>ЕВРОПЕЙСКИХ ТЕНДЕНЦИЙ<br>КУЛЬТУРЫ 1960-80 гг. .... | 384 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>Л.А. Шалимова</b><br>СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ КАТЕГОРИИ<br>ЦВЕТОВОЙ СИМВОЛИКИ..... | 385 |
|--|-----|

## БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

### ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ

|  |     |
|--|-----|
| <b>Н.И. Ермолаева</b><br>НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ<br>ИССЛЕДОВАНИЯ ВИДОВОГО СОСТАВА<br>ЗООПЛАНКТОНА ОЗЕР ЮГА ОБЬ-<br>ИРТЫШСКОГО МЕЖДУРЕЧЬЯ..... | 390 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.М. Важов, С.В. Важов, Р.Ф. Бахтин</b><br>К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИИ<br>СОКОЛООБРАЗНЫХ И СОВООБРАЗНЫХ<br>В АГРОЛАНДШАФТАХ<br>АЛТАЙСКОГО КРАЯ..... | 398 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>С.И. Климова, Л.В. Фокина,<br/>И.Ю. Яковлева</b><br>ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО<br>КАК ВЕКТОР РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА И<br>ЭКОНОМИКИ ..... | 400 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>П.А. Попов, В.А. Попов</b><br>К ЭКОЛОГИИ СИБИРСКОГО ЕЛЬЦА..... | 403 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.В. Щёкина</b><br>ТАКСОНОМИЧЕСКОЕ И ЭКОЛОГО-<br>ЦЕНОТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ<br>РАННЕВЕСЕННИХ ТРАВ В ПОЗИЦИОННОМ<br>РАЙОНЕ СТРОИТЕЛЬСТВА ОБЪЕКТОВ<br>КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» ..... | 406 |
|--|-----|

### ФИЗИОЛОГИЯ

|   |     |
|---|-----|
| <b>Е.И. Ардашева, И.П. Ардашев,<br/>М.С. Шаповалов, М.А. Каткова,<br/>О.И. Петрова, А.А. Гришанов,<br/>И.Ю. Веретельникова</b><br>ПОСЛЕДСТВИЯ ХЛЫСТОВОЙ ТРАВМЫ<br>В ОТДАЛЕННОМ ПЕРИОДЕ..... | 410 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>С.А. Фирсов</b><br>АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТИ СИСТЕМЫ<br>КИНЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ<br>НАВИГАЦИИ В ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИИ<br>КОЛЕННОГО СУСТАВА ..... | 414 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>С.А. Фирсов, В.Ю. Горохов,<br/>В.П. Шевченко</b><br>ПЕРИПРОТЕЗНЫЙ ПЕРЕЛОМ<br>ГЛЕНОИДАЛЬНОГО КОНЦА ЛОПАТКИ<br>ПОСЛЕ РЕВИЗИОННОГО<br>ЭНДОПРОТЕЗИРОВАНИЯ ПЛЕЧЕВОГО<br>СУСТАВА ПО ПОВОДУ ГЛУБОКОЙ<br>ИНФЕКЦИИ (КЛИНИЧЕСКИЙ СЛУЧАЙ<br>ИЗ ПРАКТИКИ) ..... | 416 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| <b>В.И. Хаснулин, М.Г. Чухрова,<br/>М.В. Артамонова, П.В. Хаснулин</b><br>КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ САНАТОРНО-<br>КУРОРТНОГО ЛЕЧЕНИЯ И РЕАБИЛИТАЦИИ<br>НАСЕЛЕНИЯ НА БАЗЕ СИБИРСКИХ<br>ЗДРАВНИЦ..... | 419 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| <b>М.Г. Чухрова, С.В. Пронин,<br/>Н.В. Рыбальчук, В.Э. Иванова</b><br>ПСИХИЧЕСКИЕ И ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ<br>ПОСЛЕДСТВИЯ ПОТРЕБЛЕНИЯ<br>СПАЙСОВ ..... | 423 |
|---|-----|

|   |    |   |    |   |     |
|---|----|---|----|---|-----|
| ALPHABETICAL INDEX.....   | 3  | <b>Petrulina M.A.</b><br>AESTHETIC POTENTIAL OF DEVELOPMENT<br>OF SOCIAL ACTIVITY OF A SCHOOL<br>STUDENT .....  | 48 | <b>Sartor. V.</b><br>GOD AND APPLE PIE: AMERICAN<br>MISSIONARIES TEACHING ENGLISH IN<br>SIBERIA .....   | 93  |
| <b>SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL<br/>STUDIES</b>  |    | <b>Slin'kova I.P.</b><br>FAMILY AND EDUCATION: NEW ASPECTS OF<br>INTERACTION AND PROTECTION .....   | 49 | <b>Koshelev L. Yu.</b><br>LEARNING THE LANGUAGE OF PAINTING<br>AS A MEANS OF ARTISTIC AND AESTHETIC<br>TASTE OF FUTURE TEACHERS .....   | 98  |
| <b><u>PEDAGOGICAL STUDIES</u></b>   |    | <b>Tolkova N.M.</b><br>A MODEL OF FORMING COMMUNICATION<br>AMONG CHILDREN OF AN ORFANAGE<br>HOUSE .....   | 51 | <b>Magomedalieva M.R.</b><br>ANALYSIS OF THE READINESS OF FUTURE<br>TEACHERS DURING THEIR VOCATIONAL<br>TRAINING TO PROJECT ACTIVITIES .....  | 101 |
| <b>Glushkov V.F., Anufrieva Yu.V.</b><br>MEMORY AND DECISION-MAKING<br>IN CONDITIONS OF RISKS .....   | 5  | <b>Fomenko S.I.</b><br>THE METHODOLOGY FOR PROJECTING<br>PATRIOTIC EDUCATION OF MILITARY<br>PERSONNEL .....   | 54 | <b>Naumov A.A., Voroshnina O.R.</b><br>COMPARATIVE ANALYSIS AND MODERN<br>TRENDS IN EDUCATION OF CHILDREN WITH<br>SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN RUSSIA<br>AND ABROAD .....   | 103 |
| <b>Ryzhova N.I., Gromova O.N.</b><br>VICTIMOLOGICAL PREVENTION AND<br>PROTECTION AS A BASIS FOR<br>PROFESSIONAL VICTIMOLOGICAL TRAINING<br>FOR THE NEW ECONOMY .....            | 8  | <b>Hadzhimuratova A.D.</b><br>AESTHETIC EDUCATION OF PUPILS BY<br>MEANS OF NATIONAL ART CULTURE OF THE<br>CHECHEN REPUBLIC .....  | 56 | <b>Panchuk T.A., Soloviova I.B.</b><br>FORMING READINESS FOR PROJECT<br>ACTIVITY IN FUTURE TECHNOLOGY<br>TEACHERS .....   | 108 |
| <b>Lazarenko I.R., Lebedeva O.Ye.</b><br>THE ROLE OF MOTIVATION IN THE<br>DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE<br>COMPETENCE OF STUDENTS .....                                       | 13 | <b>Chernopyatov A.V.</b><br>FEATURES OF RELIGIOUS<br>EDUCATION IN THE CADET CAMPS<br>OF THE RUSSIAN DIASPORA IN 1920-<br>1940s. ....  | 59 | <b>Paramonov G.V.</b><br>THE CRISIS OF UNDERSTANDING AS<br>GENERAL PEDAGOGICAL PROBLEM .....  | 110 |
| <b>Tikhonova A. Yu., Novichkova N.M.</b><br>FORMATION OF PROJECT-<br>RELATED CULTURE IN MASTER STUDENTS IN<br>THE CONDITIONS OF PRACTICE-ORIENTED<br>VOCATIONAL TRAINING .....  | 16 | <b>Shpecht M.V.</b><br>WAYS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE<br>COMPETENCE AMONG CADETS IN MILITARY<br>HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS .....   | 61 | <b>Petrova N.F.</b><br>HEALTH OF PEOPLE AS A<br>MULTIDIMENSIONAL PHENOMENON .....   | 113 |
| <b>Akkuzhina F.A.</b><br>TEACHING THE CREATIVE WRITING OF<br>SMALL GENRE WORKS (WITH REFERENCE<br>TO FEATURE-PUBLICISTIC GENRE OF<br>SKETCHING) .....                           | 21 | <b>Vostroknutov Ye.V.</b><br>POSSIBILITY OF RESEARCH ACTIVITIES<br>IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL<br>COMPETENCE OF CREATIVE TECHNICAL<br>COLLEGE STUDENTS .....   | 64 | <b>Ryzhova N.I., Uskova S.A.,<br/>Zalyalyutdinova Z.A.</b><br>THE CHARACTERISTIC OF THE INDICATORS<br>OF INTEGRITY OF EDUCATIONAL PROCESS<br>PROVIDING ITS PRODUCTIVITY IN THE<br>CONDITIONS OF PRESENT CALLS ..... | 115 |
| <b>Bagautdinov Z.M.</b><br>THE CONCEPTUAL MODEL OF THE<br>PROFESSIONAL DEVELOPMENT<br>OF PHYSICAL TRAINING TEACHER .....  | 22 | <b>Andreyev N.V.</b><br>ARTISTIC DRAWING AS AN INDICATOR<br>OF PERSONAL AND PROFESSIONAL<br>DEVELOPMENT OF STUDENTS OF<br>ARCHITECTURE AND ARTISTIC PROFILE:<br>UNDERSTANDING ITS BASICS AND<br>EVALUATION CRITERIA ..... | 67 | <b>Sklyarova T.V.</b><br>MODEL OF CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION<br>OF STUDENTS IN THE PROCESS OF<br>IMPROVEMENT OF SCHOOL<br>EDUCATION .....  | 119 |
| <b>Baygusheva I.A.</b><br>TRAINING MATHEMATICS TEACHERS TO<br>FORM GENERALIZED METHODS IN SOLVING<br>TYPICAL PROFESSIONAL PROBLEMS OF<br>ECONOMISTS .....                       | 25 | <b>Andreyev N.V.</b><br>WAYS OF PERCEPTION OF THE WORLD AND<br>SPECIFIC FEATURES OF ARTISTIC ACTIVITY<br>IN HIGHER EDUCATION SCHOOL .....   | 70 | <b>Sunduy G.D.</b><br>THE AAL'S ETIQUETTE AS A FERTILE<br>GROUND OF SPIRITUAL AND MORAL<br>FORMATION OF A PERSONALITY .....   | 121 |
| <b>Bakmaev A.Sh., Magomedov Sh.A.</b><br>COMPETENCE APPROACH IN MASTER<br>TRAINING FOR PROFESSIONAL AND<br>PEDAGOGICAL ACTIVITY .....   | 28 | <b>Bykadorova Ye.S.</b><br>BLENDED-LEARNING AND ITS POSSIBLE<br>IMPLEMENTATION INTO SIBERIAN STATE<br>TRANSPORT UNIVERSITY .....  | 72 | <b>Telmanova A.S.</b><br>PROSPECTIVE DIRECTIONS OF ACTIVITIES<br>OF A SCHOOL MUSEUM IN SOCIAL AND<br>CULTURAL SPACE OF THE REGION .....   | 124 |
| <b>Gamzaeva M.V., Magomedova Z.Z.</b><br>INTERACTIVE TEACHING METHODS IN<br>THE FORMATION OF GENERAL CULTURAL<br>COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN<br>VOCATIONAL TRAINING ..... | 30 | <b>Bashmakova N.I.</b><br>MEDIATION AS A PHENOMENON AND AN<br>IMPORTANT COMPONENT OF PROFESSIONAL<br>ACTIVITY OF THE MODERN SPECIALIST IN<br>THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION OF<br>SOCIETY .....                          | 76 | <b>Trubina G.F.</b><br>SOCIALLY BASED AND PERSON-ORIENTED<br>LINGUISTIC EDUCATION IN SCHOOL .....   | 126 |
| <b>Huseynov M.D.</b><br>INTEGRATIVE BASIS OF TECHNOLOGICAL<br>EDUCATION .....   | 32 | <b>Godlevskaya Ye.V.</b><br>CONCEPTUAL MODEL OF GRAPHICAL FORMS<br>OF PRESENTATION OF INFORMATION IN THE<br>PEDAGOGICAL PROCESS: A SYSTEMATIC<br>APPROACH .....   | 79 | <b>Trubina G.F.</b><br>THE ROLE OF ELECTIVE COURSES OF A<br>FOREIGN LANGUAGE IN THE FORMATION<br>OF SOCIALLY ORIENTED INDIVIDUAL<br>STUDENTS .....  | 130 |
| <b>Kazantseva S.P.</b><br>THE MODEL OF FORMATION OF<br>PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL<br>ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS IN<br>CONTEXTUAL TEACHING .....                           | 34 | <b>Dovyдова M.V., Kuznetsov R.M.</b><br>STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF<br>INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES IN THE<br>TRAINING OF TEACHER PROFESSIONAL<br>LEARNING .....  | 82 | <b>Ustinova L.G., Sultanova M.V.</b><br>THE MAIN APPROACHES TO THE<br>IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL<br>DEMANDS BY THE HEAD OF POLICE .....  | 132 |
| <b>Kazaryan G.E.</b><br>FEATURES OF ORGANIZATION OF<br>TRAINING MANAGERS IN THE TOURISM<br>SECTOR AT THE PRESENT STAGE OF<br>MODERNIZATION OF EDUCATION .....                   | 36 | <b>Zhuykova T.P.</b><br>COMMON PSYCHOLOGICAL AND<br>PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF<br>MATHEMATICAL DEVELOPMENT OF AN<br>INDIVIDUAL .....   | 85 | <b>Shabalina E.P., Dovyдова M.V.</b><br>PROJECTING OF THE FUND OF ESTIMATION<br>MEANS OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT<br>OF COMPETENCIES IN APPLIED<br>SPECIALTIES FOR BACHELOR<br>STUDENTS .....                      | 134 |
| <b>Kolpakova N.V.</b><br>FORMING OF OBJECTIVES IN CLASS<br>ACCORDING TO THE EDUCATIONAL<br>STANDARD OF THE SECOND<br>GENERATION .....   | 38 | <b>Zubkova L.Yu.</b><br>PRINCIPLE OF STUDIES AS A BASIS FOR<br>COMPOSITIONAL INTEGRITY OF LESSONS<br>FOR 3-4 YEAR-OLDS .....  | 87 | <b>Harchenko V.V., Shabalina E.P.</b><br>INDEPENDENT WORK OF STUDENTS<br>AS A CONDITION OF FORMATION OF<br>TECHNOLOGICAL COMPETENCE .....   | 137 |
| <b>Mizova M.H.</b><br>THE ESSENTIAL CHARACTERISTICS<br>OF HUMANITARIAN STRATEGIES IN<br>MANAGEMENT .....  | 40 | <b>Kayl Yu. A.</b><br>HISTORICAL EXCURSUS TO THE TRAINING<br>OF STUDENTS FOR THE FOREIGN LANGUAGE<br>USAGE .....  | 90 | <b>Shvaleva T.A.</b><br>ETHNOPEDAGOGICAL CULTURE OF GAMES<br>OF THE KHAKASS PEOPLE .....  | 140 |
| <b>Movsesian E.M.</b><br>EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL<br>AS A SPACE FOR FORMATION OF<br>TOLERANCE AMONG STUDENTS .....   | 43 |   |    | <b>Shvaleva T.A.</b><br>REALIZATION OF NON-CONVENTIONAL<br>LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION IN FIRST<br>GRADE .....  | 142 |
| <b>Muhamadiyarova G.F., Usmanova S.G.</b><br>INCLUSIVE EDUCATION: CONTENTS AND<br>PRACTICE .....  | 45 |   |    |   |     |



|  |     |
|--|-----|
| <b>Miron N.I.</b><br>BRIEFLY ABOUT STUDENTS' HOLIDAYS.....   | 145 |
| <b>Tohchukova D.Z.</b><br>THE REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL<br>OF DESIGN STUDENTS BY MEANS OF<br>PROJECT TECHNOLOGIES .....  | 149 |
| <b>Aliyeva A.R.</b><br>PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL<br>TRAINING OF PAINTING TEACHERS FOR<br>WORK WITH CHILDREN IN ADDITIONAL<br>EDUCATIONAL INSTITUTIONS .....  | 151 |
| <b>Goloshumov A.Y., Goloshumova G.S.,<br/>Yezhov S.G., Yefimova P.S.</b><br>SOCIO-PEDAGOGICAL POTENTIAL OF<br>INFORMATIONAL HERMENEUTICS .....   | 153 |
| <b>Goloshumova G.S., Kuznetsova V.V.,<br/>Yezhov S.G., Yefimova P.S.</b><br>ON SOCIAL UPBRINGING OF RURAL SCHOOL<br>CHILDREN IN CONDITIONS OF ARTISTIC<br>EDUCATION .....  | 155 |
| <b>Sultanova K.G.</b><br>IMPROVING THE QUALITY OF STUDIES OF<br>ADJUNCT STUDENTS IN SCIENTIFIC AND<br>EDUCATIONAL SPECIALTIES IN MILITARY<br>ACADEMIES OF INTERIOR MINISTRY<br>TROOPS OF RUSSIA.....                                       | 157 |
| <b>Suslov D.V., Podmarenko A.A.</b><br>THE SOME EDUCATIONAL ISSUES OF<br>ORGANIZING AND TEACHING CLASSES ON<br>TACTICS .....   | 159 |
| <b>Syumakova A.I.</b><br>PROGRAM-BASED AND TASK-ORIENTED<br>TECHNOLOGIES OF MANAGEMENT IN<br>ORGANIZATIONS OF ADDITIONAL<br>EDUCATION OF CHILDREN .....  | 161 |
| <b>Hrapal L.R., Akhmetshina G.H.,<br/>Zamaletdinova Z.I., Halikov H.I.</b><br>CONCEPTUAL MODEL OF PATRIOTIC<br>EDUCATION OF YOUNG STUDENTS AS A<br>CONDITION OF FORMING CIVIL IDENTITY<br>IN A MULTI-CULTURAL LEARNING<br>ENVIRONMENT..... | 164 |
| <b>PSYCHOLOGICAL SCIENCES</b>  |     |
| <b>Andronnikova O.O</b><br>SUBJECT POSITION OF A TEACHER AS THE<br>CONDITION OF AVAILABILITY FOR WORK<br>WITH VICTIMIZED CHILDREN .....  | 169 |
| <b>Voroshnina O.R</b><br>THE STUDY OF FEATURES OF GENERAL<br>PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT IN<br>PRETERM INFANTS.....  | 172 |
| <b>Korlyakova S.G., Gorbachyova T.V.</b><br>MUSICAL PSYCHOTHERAPY AS A MEANS<br>OF HEALTH CARE .....   | 176 |
| <b>Kuimova N.N., Rubailova A.A.</b><br>FEATURES OF ADAPTABILITY OF YOUNGER<br>TEENAGERS WITH A DELAY IN MENTAL<br>DEVELOPMENT AT TRANSITION FROM<br>ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL....   | 178 |
| <b>Levchenko A.V.</b><br>LIFESENSE ORIENTATIONS OF SELF-<br>ACTUALIZED STUDENTS.....   | 181 |
| <b>Mazelis V.V.</b><br>FORMATION OF PROFESSIONAL DIALOGUE-<br>BASED COMMUNICATION OF FUTURE<br>DOCTORS IN HIGHER EDUCATIONAL<br>SCHOOLS (THE CASE OF "DOCTOR-PATIENT"<br>COMMUNICATION) .....  | 184 |
| <b>Medovikova Ye.A., Morozova I.S.</b><br>TIME PERSPECTIVE PARAMETERS IN<br>CONJUNCTION WITH STUDENTS' PERSONAL<br>CHARACTERISTICS AT DIFFERENT STAGES<br>OF EDUCATION .....   | 186 |
| <b>Nasriddinova. F.D.</b><br>ON SOME ISSUES OF PSYCHOLOGICAL<br>SUPPORT IN FOSTER FAMILIES.....  | 188 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Perevozkin Yu.M., Perevozkin S.B.,<br/>Dmitrieva N.V.</b><br>ARCHETYPE DETERMINANTS IN THE<br>MODEL OF VALUE-ROLE ATTITUDES IN<br>MARRIAGE .....   | 190 |
| <b>Petrenko S.S.</b><br>THE FEATURES OF MUSICAL GAMES AND<br>PLAYING MUSICAL MATERIAL.....  | 195 |
| <b>Smyk A.V., Markova Ye.V., Votchin I.S.</b><br>A NEW PERSPECTIVE APPROACH TO<br>PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF<br>ALEXITHYMIA IN BRONCHIAL ASTHMA.....   | 198 |
| <b>Tukhvatullina S.Yu., Shumakova O.A.</b><br>AN OVERVIEW OF KEY PRINCIPLES,<br>MECHANISMS AND BARRIERS OF<br>PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT .....   | 200 |
| <b>Khropov Ye.S., Seliverstova S.Yu.</b><br>THE ROLE OF COMMON CULTURAL AND<br>PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE<br>FORMATION OF THE BASIC MODEL OF<br>HUMANITARIAN TRAINING OF STUDENTS<br>OF ECONOMICS AND MANAGEMENT<br>PROFILE..... | 203 |
| <b>Shalimova L.A.</b><br>COMMUNICATIVE AND CREATIVE STRATEGY<br>OF COLORS IN ADVERTISING .....  | 207 |
| <b>Kulikova T.A., Poddubnaya N.A.</b><br>INFORMATION AND COMMUNICATION TEACH-<br>ING ENVIRONMENT AS A MEANS OF<br>REALIZATION OF THE DIDACTIC<br>POSSIBILITIES OF INFORMATION<br>AND COMMUNICATION<br>TECHNOLOGIES.....               | 210 |
| <b>Chikhachyov M.V., Aleshchenko M.V.</b><br>ON THE QUESTION ABOUT THE STRUCTURE<br>OF CHARACTER OF A PERSON AND ITS<br>DEVELOPMENT .....   | 212 |
| <b>ECONOMIC SCIENCES</b>  |     |
| <b>Bavykina Ye.N.</b><br>ABOUT THE QUESTION OF THE KEY<br>ESTIMATION INDICATOR OF QUALITY OF<br>WORK .....  | 215 |
| <b>Bavykina E.N., Gushchina S.S.,<br/>Melnikova O.V., Dzyuina G.M.,<br/>Pozdnyakova T.V.</b><br>INTERACTION OF THE LABOR MARKET AND<br>THE MARKET OF EDUCATIONAL<br>SERVICES IN ALTAI KRAI.....                                       | 217 |
| <b>Kotenev A.D., Ivanchenko M.I.,<br/>Orzaliev A.A.</b><br>TOURISTIC DESTINATIONS AND THEIR ROLE<br>IN SOCIOECONOMIC DEVELOPMENT OF A<br>REGION .....   | 220 |
| <b>Tagavardieva D.S.</b><br>MATHEMATICAL APPROACH TO<br>ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF<br>CORPORATE STRUCTURES OF<br>INDUSTRIAL ENTERPRISES.....  | 222 |
| <b>Chitaya T.G.</b><br>IS A CRISIS THE TIME FOR SURVIVAL<br>OF A COMPANY OR THE TIME FOR NEW<br>OPPORTUNITIES? .....  | 224 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>SOCIOLOGICAL STUDIES</b>   |     |
| <b>Kochina Ye.A.</b><br>SUPRA-ETHNIC IDENTITY IN THE MODERN<br>SOCIO-CULTURAL TRANSFORMATIONS<br>(THE CASE OF KHAKASSIA REPUBLIC).....                | 227 |
| <b>Tokmasheva Yu.V.</b><br>MANAGERIAL AND AMATEUR BEGINNINGS<br>IN THE INTERACTION BETWEEN THE<br>MUNICIPAL AUTHORITIES AND LOCAL<br>COMMUNITIES..... | 231 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>LAW STUDIES</b>  |     |
| <b>Apanasenko O.N., Maljukov S.G.</b><br>THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF<br>LEGAL CONSCIOUSNESS AS A NATIONAL<br>IDEA OF THE RUSSIAN FEDERATION .....  | 236 |
| <b>Arutyunyan N.G.</b><br>FRAUD: THE NOVELS OF CRIMINAL LAW...  | 238 |
| <b>Bachurin A.G., Levin P.N.</b><br>AGE OF AN ORGANIZER OF A MASS PUBLIC<br>EVENT .....   | 239 |
| <b>Brushkovskaya Ye.G.</b><br>THE INFLUENCE OF BYZANTINE LAW UPON<br>THE INSTITUTE OF SENTENCING IN THE<br>LIGHT OF IMPOSITION OF PUNISHMENT...   | 241 |
| <b>Gromova O.N.</b><br>THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT<br>OF "VICTIMOLOGICAL SITUATION" IN THE<br>CONTEXT OF MODELS OF VICTIMIZATION<br>BEHAVIOR.....  | 244 |
| <b>Efimov A.A.</b><br>PROFESSIONAL DEFORMATION OF IDENTITY<br>OF A POLICE OFFICER .....   | 247 |
| <b>Kulikova T.B.</b><br>PROBLEMATIC ISSUES OF APPLICATION OF<br>NORMS OF THE CRIMINAL PROCEDURAL LAW<br>IN THE FULFILLMENT OF PRE-INVESTIGATION<br>CHECKS BY INQUIRY<br>BODIES OF STRUCTURES OF INTERNAL<br>AFFAIRS .....                         | 249 |
| <b>Maljukov S.G.</b><br>THE REGULATORY NATURE OF A CIVIL<br>CONTRACT .....  | 250 |
| <b>Maljukov S.G.</b><br>THE EVOLUTION OF THE CONSTITUTIONAL-<br>LEGAL REGULATION OF THE HUMAN RIGHT<br>TO SOCIAL SECURITY IN RUSSIA .....   | 252 |
| <b>Pashayev Kh.P.</b><br>ON THE DETERMINANTS OF CRIME<br>IN MODERN RUSSIA (CRIMINAL AND<br>CRIMINOLOGICAL ASPECTS).....   | 254 |
| <b>Sedih T.V.</b><br>WAYS TO IMPROVE THE CRIMINAL-<br>PROCEDURAL LEGISLATION OF THE<br>SUBJECTS OF THE CRIMINAL PROCESS<br>(WITH REFERENCE TO PROTECTION OF<br>LEGITIMATE INTERESTS OF PARTICIPANTS<br>OF CRIMINAL PROCEDURAL<br>ACTIVITIES)..... | 256 |
| <b>Atoyan G.G.</b><br>TRANSPORT CRIMES: NOVELS OF<br>CRIMINAL LAW.....  | 257 |
| <b>THE HUMANITIES</b>   |     |
| <b>PHILOLOGICAL STUDIES</b>   |     |
| <b>Abdullina G.R., Nugamanova I.R.</b><br>THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE<br>REPRESENTATION OF NEGATION IN THE<br>BASHKIR LANGUAGE.....  | 261 |
| <b>Besedina V.G.</b><br>REPRESENTATION OF DATING<br>RELATIONSHIP IN TEEN MAGAZINES:<br>EXPLICIT MODEL.....  | 263 |
| <b>Varnavskaya O.O., Khusainova Ye.N.</b><br>THE PARTICULAR FEATURES OF<br>ORGANIZATION OF A PHILOSOPHICAL<br>SCIENTIFIC TEXT .....   | 267 |
| <b>Demidova E.V.</b><br>TIME IN AN INNER WORLD OF THE TEXT: A<br>VARIATION PROBLEM IN TRANSLATION (AT<br>THE MATERIAL OF ENGLISH TRANSLATIONS<br>OF SHUKSHIN'S STORIES).....  | 269 |
| <b>Zhogova I.G.</b><br>LINGUISTIC MEANS INVOLVED IN THE<br>MENTAL PROCESS OF COMPARISON (WITH<br>REFERENCE TO THE ENGLISH<br>LANGUAGE) .....  | 271 |

**Kaskarakova Z. Ye., Beloglazov P. Ye., Kyzlasov A. S.**

ON THE QUESTION OF SYSTEM CONNECTIONS IN A LANGUAGE: SYSTEMATIC CHARACTERISTICS OF PLANT NAMES IN THE KHAKASS LANGUAGE ..... 275

**Kieva Z. H.**

THE SYNTACTICAL WAY OF FORMATION OF LINGUISTIC TERMS IN INGUSH ..... 277

**Kokoshnikova N. A.**

THE ARTISTIC MEANS OF VISUALISATION OF THE VERBAL IMAGE IN THE TALE "CHARLIE AND THE CHOCOLATE FACTORY" BY ROALD DAHL ..... 279

**Kulundariy V. V.**

EXPRESSIVENESS AND EMPHASIS OF INDUCEMENT ..... 283

**Kulundariy V. V.**

INDUCEMENT FEATURES IN ENGLISH STATEMENTS AND INTERROGATIVE SENTENCES ..... 285

**Lutovinova O. V.**

VIRTUAL LINGUISTIC PERSONALITY: DEFINING THE NOTION ..... 288

**Oorzhak B. Ch.**

ANTECEDENT IN THE SYSTEM OF TEMPORARY REPRESENTATIONS OF TUVINIANS ..... 292

**Rodionova O. S., Abramova N. V.**

THE SPECIFICITY OF SYLLABIC AND ACCENTUAL STRUCTURE OF WORDS IN MODERN GERMAN ..... 295

**Shkapa Ye. S.**

N. S. LESKOV AS A SUCCESSOR OF DICKENS'S CHRISTMAS TRADITIONS ..... 297

**Shunkov A. V.**

THE IMAGE OF EUROPE IN RUSSIAN TRAVEL NOTES AT THE END OF XVII CENTURY "TRAVEL NOTES OF BORIS PETROVICH SHEREMETIEV IN EUROPEAN COUNTRIES..." ..... 302

**ARTS STUDIES**

**An S. A., Vorsina O. A., Pasechnik V. V.**

CAO-AO AS A UNIQUE MONUMENT OF MANICHEAN TEMPLE ARCHITECTURE ..... 308

**Zeynally O. N.**

EXPERIENCE OF FLUTE PERFORMANCES IN AZERBAIJAN ..... 310

**Kamzina A. Ye.**

ANTIQUÉ ORIGINS OF EUROPEAN FORMS OF ARCHITECTURE ..... 312

**Kochekov V. F.**

INNOVATIONS IN RUSSIAN FOLK INSTRUMENTAL PERFORMANCE IN THE CONTEXT OF CREATIVE HERITAGE OF V. V. ANDREYEV (WITH REFERENCE TO CHELYABINSK REGION) ..... 314

**Nazin A. S.**

SYNTHESIS OF JAZZ AND ROCK IN XXI CENTURY'S MUSICAL STYLES ..... 316

**Peretokina Yu. R.**

NEOCANONIC TRENDS IN CREATIVITE WORK OF YURY KASPAROV WITH REFERENCE TO "STABAT MATER" FOR SOPRANO AND STRING QUARTET ..... 321

**Reshetova M. V., Mkrtchyan S. V.**

DESIGN OF THE INFORMATION SOCIETY IN RUSSIA ..... 324

**Usov V. V.**

PRODUCER AND ACTOR IN A MODERN THEATRE: CONJOINT WORK ON VOCAL AND SCENIC IMAGE ..... 330

**HISTORICAL STUDIES AND ARCHEOLOGY**

**Grigoriev O. V.**

MILITARY COURTS IN WHITE ARMY IN THE PERIOD OF CIVIL WAR IN RUSSIA (1917-1922) ..... 334

**Devyatkin G. T., Devyatkina N. P.**

PROBLEMS OF ADAPTATION OF KUZBASS POPULATION TO CHANGING SOCIAL CONDITIONS IN THE EARLY 90s OF XX CENTURY ..... 336

**Kuznetsov D. Ye.**

FIGHTING OF WESTERN SIBERIAN MILITIA AGAINST MOONSHINING IN 1925-1934 ..... 340

**Rozhnova O. Yu.**

THE JOURNAL "RODACY" (COMPATRIOTS) AS A BASIC STRUCTURAL ELEMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION SPACE OF SIBERIAN POLONIA ..... 343

**Skopa V. A.**

FEATURES OF THE STATISTICAL RESEARCH AND COMPILATION OF STATISTICAL DATA SYSTEM OF STATISTICAL INSTITUTIONS OF WESTERN SIBERIA AND THE STEPPE REGION IN THE SECOND HALF OF XIX - EARLY XX CENTURIES ..... 345

**Steshin A. V.**

HISTORIOGRAPHY OF BOOK PUBLISHING IN THE SOVIET AZERBAIJAN (FORMULATION OF THE PROBLEM) ..... 349

**Podmarenko A. A., Suslov D. V.**

THE NECESSITY AND CHANCE AS REGULARITY IN MODERN COMBAT ..... 352

**PHILOSOPHICAL STUDIES**

**Vereshchagina T. N.**

THE STORY ABOUT A KNIGHT, TIGER SKIN AND RUDRA ..... 355

**Voropaev D. N.**

"NOTHING" PROBLEM IN WORK BY M. HEIDEGGER "WHAT IS METAPHYSICS?" ..... 358

**Kuzub O. S.**

SOCIOCULTURAL APPROACH TO THE DEFINITION OF VIRTUAL REALITY ..... 361

**Lyashenko Yu. A.**

INFORMATION WORLDVIEW AS A BASE OF LIFE QUALITY IN THE MODERN SOCIETY ..... 364

**Mironova Ye. N., Zhikrivetskaya Yu. V.**

SPIRITUAL VALUES AS AN INDICATOR OF GLOBAL CULTURAL PROCESSES ..... 366

**Savos'kina A. M.**

THE ROLE OF VALUES IN SCIENTIFIC COGNITION ..... 368

**Shalimova L. A.**

COLOR ATOMISM OF SYMBOLS ..... 370

**Shalimova L. A.**

IDEOLOGICAL IMAGE OF THE PHENOMENON OF COLOR IN CULTURE ..... 372

**Shcherbakov D. A.**

OBJECTIVITY OF THE PAST REALITY ..... 374

**CULTUROLOGY**

**Yefremenko O. S.**

SOCIAL AND CULTURAL BACKGROUND OF THEATER SYMBOLISM ..... 378

**Mikhailova Ye. V.**

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE NOTION OF "A MODEL OF THE WORLD" IN CULTURAL STUDIES ..... 380

**Ponomarevskaya Ye. I.**

THE FOLK ICON IN THE CONTEXT OF POPULAR CULTURE ..... 382

**Fleyenko D. A.**

FORMATION OF A PHENOMENON OF PUPPET THEATRE OF THE "URAL ZONE" IN THE CONTEXT OF THE RUSSIAN AND EUROPEAN TENDENCIES OF CULTURE OF 1960s-80s ..... 384

**Shalimova L. A.**

SOCIOCULTURAL CATEGORIES OF COLOR SYMBOLISM ..... 385

**BIOLOGICAL SCIENCES**

**GENERAL BIOLOGY**

**Yermolaeva N. I.**

SOME RESULTS CONCERNING ZOOPLANKTON SPECIES COMPOSITION IN THE LAKES OF THE SOUTH OF OB-IRTYSH INTERFLUVE ..... 390

**Vazhov V. M., Vazhov S. V., Bakhtin R. F.**

ON THE STUDY OF ECOLOGY OF FALCONIFORMES AND STRIGIFORMES IN AGRICULTURAL LANDSCAPES OF ALTAI TERRITORY ..... 398

**Klimova S. I., Fokina L. V., Yakovleva I. Yu.**

ENVIRONMENTAL BUSINESS AS A VECTOR OF THE SOCIETY AND THE ECONOMY DEVELOPMENT ..... 400

**Popov P. A., Popov V. A.**

ECOLOGY OF THE DACE (LEUCISCUS LEUCISCUS BAICALENSIS) FROM RESERVOIRS OF THE SIBERIA ..... 403

**Shchyokina V. V.**

TAXONOMIC AND ECOLOGICAL-CENOTIC DIVERSITY OF EARLY-SPRING GRASS IN THE AREA OF CONSTRUCTION OF "VOSTOCHNY" COSMOPORT ..... 406

**PHYSIOLOGY**

**Ardasheva Ye. I., Ardashev I. P., Shpakovsky M. S., Katkova M. A., Petrova O. I., Grishanov A. A., Veretelnikova I. Yu.**

LONG-TERM CONSEQUENCES OF WHIPLASH INJURY ..... 410

**Firsov S. A.**

ANALYSIS OF THE POSSIBILITY OF KINEMATIC COMPUTER NAVIGATION IN KNEE ARTHROPLASTY ..... 414

**Firsov S. A., Gorohov V. U., Shevchenko V. P.**

PERIPROSTHETIC FRACTURE OF THE GLENOID BLADE TIP AFTER REVISION ARTHROPLASTY OF THE SHOULDER JOINT ON THE DEEP INFECTION (CASE REPORT) ..... 416

**Hasnulin V. I., Chukhrova M. G., Artamonova M. V., Hasnulin P. V.**

CONCEPT OF SANATORIUM TREATMENT AND REHABILITATION OF POPULATION AT SIBERIAN HEALTH RESORTS ..... 419

**Chukhrova M. G., Pronin S. V., Rybalchuk N. V., Ivanova V. E.**

PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOSOMATIC EFFECTS OF CONSUMPTION OF SPICES ..... 423

## СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – 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 СОРАН, (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

## ФИЗИОЛОГИЯ

- **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: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: drmirjana.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

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **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

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **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)

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- **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 АлтГУ (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. Барнаульской 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)
- ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**
- **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 искусствovedения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА ФРАНТОВА** – доктор искусствovedения, проф. каф. теории музыки и композиции, член диссертационного совета Ростовской гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова (г. Ростов-на-Дону)
- ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ**
- **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)
- ОБЩАЯ БИОЛОГИЯ**
- **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)
- ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ**
- **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)
- ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ**
- **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

## 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 отраслям:

- **Педагогические науки**
- **Психологические науки**
- **Филологические науки**

Указанные отрасли согласованы с ВАК и подаются на включение в новый перечень рецензируемых научных изданий, который должен появиться до 30 июня 2015 г.

Кроме того, полный журнал со всеми прежними научными отраслями подается в **Scopus**. Информация о результатах будет представлена на нашем сайте.

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. (**TimesNewRoman**), 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 (9-10 строк), ключевые слова;

- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, **E-mail**, название статьи прописными буквами, аннотация (9-10 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по требованиям **Scopus** (см. сайт **amko.ru**). Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ...» [2, с. 5], [2; 3].

Примечания к тексту в виде постраничных и концевых сносок не допускаются. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате **\*jpg**.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (**E-mail: mnko@mail.ru**).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

РЕЦЕНЗИЯ НАПРАВЛЯЕТСЯ ПО АДРЕСУ:

**649006, г. Горно-Алтайск,  
пр-т. 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://amko.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 81.366.512.141

**Abdullina G.R.**, Doctor of Sciences (Philology), professor, Department of Bashkir Language, Sterlitamak Branch of Bashkir State University (Sterlitamak, Russia), e-mail: abguri@yandex.ru

**Nugamanova I.R.**, Cand. of Sciences (Philology), teacher of Bashkir language башкирского, Burikazganovo Village School, (Bashkortostan, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru

**THE ROLE OF MODAL WORDS IN THE REPRESENTATION OF NEGATION IN THE BASHKIR LANGUAGE.** Modal words express such values as possibility, impossibility, desire, necessity, probability, and so on. The paper examines the role of modal words in the expression of negation. The authors use the specific linguistic facts to conduct an analysis of modal words that convey negative semantics in the Bashkir language. Proposals with a negative element, which expressed full or partial denial, are given a particular emphasis in the study. Due to the analysis of actual material the authors concluded that modal words serve an important function in the transmission of the negative semantics and in the construction of negative sentences. It is stated that the obvious lexical meaning of the Bashkir modal words contributes to the transmission of the whole range of shades of denial. Among the words studied by the authors are юк and тырен. The paper observes examples with double negation.

**Key words:** negation, negative semantics, modal words, Bashkir language.

**Г.Р. Абдуллина**, д-р филол. наук, проф. каф. башкирского языка Стерлитамакского филиала федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Башкирский государственный университет», г. Стерлитамак, E-mail: abguri@yandex.ru

**И.Р. Нугаманова**, канд. филол. наук, учитель башкирского языка МБОУ СОШ с. Буриказганово, Республика Башкортостан, E-mail: abguri@yandex.ru

## РОЛЬ МОДАЛЬНЫХ СЛОВ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОТРИЦАНИЯ В БАШКИРСКОМ ЯЗЫКЕ

Посредством модальных слов выражаются значения возможности, невозможности, желания, необходимости, вероятности и т.д. В данной статье рассматривается роль модальных слов в выражении отрицания. Основываясь на конкретных языковых фактах, анализируются модальные слова башкирского языка, передающие отрицательную семантику. Рассматриваются предложения с отрицательным элементом, в которых выражаются полное или частичное отрицание. На основе анализа фактического материала делается вывод, что модальные слова выполняют важную функцию при передаче отрицательной семантики и в построении отрицательных предложений. Благодаря ярко выраженному лексическому значению модальные слова способствуют передаче всей гаммы оттенков отрицания.

**Ключевые слова:** отрицание, отрицательная семантика, модальные слова, башкирский язык.

ТЕКСТ.....

Библиографический список

Оформление по требованиям Scopus (См. в Информационном письме на сайте amnko.ru)

References

На латинском языке (транслитерация) по требованиям Scopus (по программе «RusTranslit»)

Статья поступила в редакцию 10.01.15

### 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 (9-10 строк), 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 (9-10 строк), 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).